مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١- ٠٢

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢- ٠٢

بريد الكتروني: ***hsilwadi@qou.edu***

تصميم وإخراج فني:

قسم التصميم الجرافيكي والإنتاج

برنامج البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

هاتف: ٢٩٥٢٥٠٨- ٠٢

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة «٨٠٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «قرص مرن / A Disk أو CD» مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠ - ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط Style «APA» في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب التالي: «اسم عائلة المؤلف،سنة النشر،رقم الصفحة».

المحتويات

الأبحـــــاث

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

الأبحاث

مدى احتواء مباحث التربية الوطنية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين على مفهوم حق العودة

د. نعمان عمرو*

*أستاذ التاريخ الحديث المساعد/ مدير منطقة الخليل التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى تضمين مباحث التربية الوطنية المقررة في مدارس فلسطين للصفوف الأساسية العليا (السابع والثامن والتاسع والعاشر) على مفهوم حق العودة ، وفحص ما إذا وجدت فروق في تضمين مفهوم حق العودة وفقاً لمتغير الصف الدراسي ، ولتحقيق هذا الهدف اُستخدم المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد مرات ورود مفهوم حق العودة في كتب التربية الوطنية لجميع الصفوف (٢٨) مرة ، كما تبين أن أكثر الكتب احتواءً لمفهوم حق العودة هو كتاب الصف الثامن ، حيث ورد مفهوم حق العودة في هذا الكتاب (١١) مرة بما نسبته (٣٩٪) من المجموع الكلي، ثم كتاب الصف التاسع (١٠) مرات ، بما نسبته (٣٦٪) من المجموع الكلي، وفي الترتيب الثالث جاء كتاب التربية الوطنية للصف العاشر ، (٧) مرات بما نسبته (٢٥٪) من المجموع الكلي ، وفي الترتيب الأخير جاء كتاب التربية الوطنية للصف السابع الأساسي ، حيث افتقدت مضامينه أية إشارة لمفهوم حق العودة.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة الاهتمام بالتركيز المعرفي لمفهوم حق العودة في المناهج الفلسطينية الجديدة.
٢. التسلسل في طرح المفهوم بما يتناسب والفئة العمرية وبتدرج.
٣. ربط مفهوم حق العودة بمفاهيم ترتبط بحقوق الإنسان ، وبقرارات الأمم المتحدة تدل على وضوح الرؤيا ، من أجل تنشئة الأجيال على فهم هذا المفهوم وتطوره التاريخي.

Abstract:

This Study aimed to identify the degree of inclusion of the National Education curricula in Palestine for the seventh, eighth, ninth and tenth grades (higher basic stage) of the concept of the right of return, and check if there were differences in the degree of inclusion of the concept (right and return) according to the variable of grade to achieve this goal, descriptive methodology using content analysis was employed. Results showed that the number of times that the concept of the right of return appeared in the books of national education for all grades was (28) times. The concept occurred most in the book of the eighth grade exactly (11 times) which is equal to (39%) of the total, and then the book of the ninth grade (10 times) about (36%) of the total, in the third place, the book of the National Education for the tenth grade (7 times) about (25%) of the total, and finally the book of the National Education of the Seventh Grade whose content missed any reference to the concept of the right of return.

In light of the results of the study, the researcher recommends the following:

1. *The need to pay attention to the cognitive focus for the concept of the right of return in the new Palestinian curriculum.*
2. *Paying attention to sequence in presenting the concept taking into account the age group and gradually.*
3. *Linking the concept of the right of return to concepts relating to human rights and UN resolutions to indicate the clarity of vision for the upbringing of future generations and make them better understand the concept and historical development*

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

إن التطرق إلى حق العودة مرتبط بالأساس بالأحداث التي سبقته، وهي النكبة والتهجير المخطط له أو المنظم لأكثر من ٨٠٪ من فلسطينيي الأرض المحتلة عام ١٩٤٨م، لذلك فإننا بصدد الحديث عن أكبر مأساة وكارثة حدثت لأي شعب من شعوب الكون في النصف الثاني من القرن العشرين، إذ إن الاحتلال والتهجير كانا ثمرة نشاط عدائي للأيدولوجيا العنصرية (واكيم، ٢٠٠١: ٩٠).

ومن هذا المنطلق فإن حق العودة للشعب الفلسطيني مرتبط بإعادة الأمور إلى ما كانت عليه قبل العدوان الصهيوني على أراضيه، حيث شكلت حرب عام ١٩٤٨م منعطفاً مهماً في حياة الشعب الفلسطيني ، إذ نتيجة للأحداث التي مثلت على مسرح القضية الفلسطينية اضطر أكثر من ٧٠٠ ألف فلسطيني إلى النزوح عن منازلهم في المدن والقرى والمزارع الفلسطينية إلى المناطق المجاورة، سواء كان ذلك إلى الأقسام المتبقية من فلسطين والتي لم تقع تحت الاحتلال أم إلى الدول العربية المجاورة ، أم إلى مناطق أبعد من دول الجوار. (قاسمية، ١٩٩٠: ١٠٦).

فقد اضطر أبناء الشعب الفلسطيني مكرهين على ترك منازلهم دون إرادة حرة ، وإنما من أجل النجاة من خطر يتهددهم والتماساً لتحقيق الأمان لهم ولأسرهم من الخطر الصهيوني الداهم، وعندما منعت الحركة الصهيونية هؤلاء وأسرهم من العودة الحرة إلى الوطن ولذويهم مع حرية التصرف بأملاكهم ، سواء كانت من أموال منقولة أم غير منقولة، فإن هذه العملية تعدُّ هجرة قسرية تماثل من حيث الدوافع والنتائج جريمة التطهير العرقي. (فرسخ ٢٠٠٧: ٩٩٦) حيث كانت هذه الأعمال إيذاناً ببدء صراع طويل حددت فيه الحركة الصهيونية أسس الصراع التي لم تتغير من خلال طرد شعب فلسطين من ديارهم ومصادرة أراضيهم. (أبو ستة،١٩٩٧: ١).

لقد حولت النكبة المجتمع الفلسطيني المتكامل إلى تجمعات متفرقة وممزقة جغرافياً حيث أدت عملية اقتلاع الشعب الفلسطيني من موطنه الطبيعي إلى تغيير جوهري في طبيعة حياتهم ، وإلى تمزيق الروابط الاجتماعية والتقليدية والخضوع إلى أوضاع سياسية واقتصادية واجتماعية متباينة. (قاسمية، ١٩٩٠: ١٠٨) ناتجة عن الغزو الاستيطاني الصهيوني لفلسطين ، الذي هجر ما يزيد عن ٧٠٠ ألف لاجئ فلسطيني في الدفعة الأولى من الهجرة. (الخالدي،١٩٩٧: ٧٤٦) إضافة إلى الانقلاب الشامل في الأوضاع الديمقراطية

والاقتصادية السالفة الذكر، **وإذ نشأ في أثناء هذه العملية تطوران خطيران متعاكسان في الاتجاه:**

- الأول: تكثيف الوجود والتوسع الصهيوني بتوافد أعداد كبيرة من المهاجرين اليهود يرافقه تعزيز السيطرة الصهيونية المتنامية على موارد فلسطين الطبيعية.
- والثاني: تهميش السكان الفلسطينيين الأصليين الذين كانوا يشكلون أكثرية السكان حتى عام ١٩٤٨م وتشتيتهم وتهجيرهم وإضعافهم وعزلهم. (الخالدي، ١٩٩٧: ١).

ومن الملاحظ إنه خلال الفترة الواقعة ما بين ١٩٤٧/١١/٢٩م حتى تموز ١٩٤٩م (تاريخ توقيع آخر هدنة مع سوريا) ، حدثت النكبة التي نفذت فيها الحركة الصهيونية بالقوة العسكرية عملية طرد الفلسطينيين من بلادهم تحت شعار الدفاع عن النفس (حسب ادعائها)، وأصبح ما يزيد عن ٧٠٠ ألف فلسطيني مشردين ولاجئين بعيدين عن بيوتهم وديارهم ، حيث إن هذه الكارثة التي عرفت باسم النكبة ليس لها نظير في التاريخ الحديث.

إن عملية الترحيل وما تبعها من محاولات التوطين خارج الوطن كانت وما زالت من أعمدة الفكر الصهيوني الثابتة التي نادى بها هيرتسل حيث قال في ١٨٨٥/٦/١٢م: «**سنحاول طرد المعدمين خارج الحدود بتدبير عمل لهم هناك**» وفي عام ١٩٠٥م قال إسرائيل زانغويل «**يجب أن نستعد لطرد هذه القبائل العربية بالسيف مثلما فعل أجدادنا**». (أبو ستة، ١٩٩٧).

لم يكن استخدام الحركة الصهيونية للقوة في تهجير الفلسطينيين عن أرضهم والاستيلاء عليها صدفة، بل كان بتخطيط مسبق، وساعدهم على ذلك إطار دولي داعم للحركة الصهيونية سواء كان ذلك من خلال قرار التقسيم رقم ١٨١، أم من خلال انسحاب الدولة المنتدبة على الأراضي الفلسطينية، الأمر الذي مكن العصابات الصهيونية من السيطرة على ما يقرب من ٨٠٪ من أرض فلسطين، حيث أقيمت عليها دولة إسرائيل ، فيما لم تساعد هذه القوى الفلسطينيين في إقامة دولتهم ، بل هي التي أعاقتها.

ونظراً لتفاقم الأوضاع التي نجمت عن غزو المنظمات الصهيونية للمدن والقرى الفلسطينية، وطرد مئات الآلاف من السكان انتدبت الأمم المتحدة الوسيط الدولي الكونت برنادوت الذي تقدم بتقرير إلى الهيئة الدولية في ١٦ أيلول سبتمبر ١٩٤٨م حمل فيه العصابات الصهيونية المسؤولية عن العدوان، وأوصى بإعادة اللاجئين إلى منازلهم

وإعادة أملاكهم الخاصة أو التعويض عنها،حيث دفع حياته ثمناً لهذه التوصيات عندما اغتالته المنظمات الصهيونية في مدينة القدس بتاريخ ١٧ أيلول ١٩٤٨م. (واكيم، ٢٠٠١: ٩٨).

وبعد اغتيال الوسيط الدولي تبنت المنظمة الدولية توصياته من خلال قرار رقم ١٩٤ في الدورة الثالثة بتاريخ ١١ كانون الأول ديسمبر حيث نص القرار على «**إنشاء لجنة توفيق تابعة للأمم المتحدة ، وتقرير وضع القدس في نظام دولي دائم ، وتقرير حق اللاجئين في العودة إلى ديارهم في سبيل تعديل الأوضاع ، بحيث تؤدي إلى تحقيق السلام في فلسطين في المستقبل**». (مؤسسة الدراسات الفلسطينية ١٩٩٣: ١٨).

كما تنص الفقرة الحادية عشرة على الآتي:

« **تقرر وجوب السماح بالعودة في أقرب وقت ممكن للاجئين الراغبين في العودة إلى ديارهم، والعيش بسلام مع جيرانهم ، ووجوب دفع تعويضات عن ممتلكات الذين يقررون عدم العودة إلى ديارهم ، وعن كل مفقود أو مصاب بضرر عندما يكون من الواجب ، وفقاً لمبادئ القانون الدولي والإنصاف، أن يعوض عن ذلك الفقدان أو الضرر من قبل الحكومات أو السلطات المسؤولة**». (مؤسسة الدراسات الفلسطينية ١٩٩٣: ١٨)

تم تصدير تعليمات للجنة التوفيق بتسهيل إعادة اللاجئين وتوطينهم من جديد وإعادة تأهيلهم اقتصادياً واجتماعياً ، وكذلك دفع تعويضات، وبالمحافظة على الاتصال الوثيق بمدير إغاثة الأمم المتحدة للاجئين الفلسطينيين، ومن خلاله بالهيئات والوكالات المتخصصة المناسبة في منظمة الأمم المتحدة. (مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٩٩٣: ١٩).

لذلك فإن قضية اللاجئين الفلسطينيين تقوم بكاملها على قرار الجمعية العامة رقم ١٩٤ المتعلق بلاجئي عام ١٩٤٨م وعلى قراري مجلس الأمن ٢٤٢، ٣٣٨ المتعلقين بمجريات الأحداث لعامي ١٩٦٧، ١٩٧٣م ، واللذين يشيران أيضاً إلى قضية اللاجئين بالمعنى العام. (زريق، ٢٠٠٠: ١٤٤).

إن العودة حسب قرارات الأمم المتحدة أصبحت ثقافة لدى اللاجئين الفلسطينيين في المخيمات على اختلاف أجيالهم، وهي حق لهم غير قابل للطعن، ويشكل لب الهوية الفلسطينية، أما السكان الفلسطينيون خارج المخيمات، فيرون في العودة شرطاً لا مفر منه من أجل تسوية الصراع. (كمرلنج، ١٩٩٨: ١٥٢).

إن اللاجئين ما زالوا يرون في مخيلتهم المنازل والأحياء والحقول وأشجار الزيتون والحمضيات في القرى التي دمرت، كأنها لا تزال موجودة في انتظار عودة أصحابها،

وإن اقتلاع الفلسطينيين من قراهم يبدو في نظرهم كاختلال في النظام الكوني حدث ولم يصحح إلا عندما يعالج هذا الخلل، وما نتج عنه من ظلم فادح حل بالشعب الفلسطيني، وهم يرون أن المسؤول عن هذا الخلل والظلم الحركة الصهيونية، ساعدها في ذلك الإمبريالية الاستعمارية في العالم. (كمرلنج، ١٩٩٨: ١٤٨) .

ونتيجة لهذا الخلل سارعت المؤسسة الدولية إلى إنشاء وكالة غوث وتشغيل اللاجئين، مهمتها تقديم الخدمات إلى اللاجئين الفلسطينيين، إلا أن إنشاء الوكالة من جهة أخرى محطم للمعنويات، لأنه خلق تصوراً خاطئاً بأن الفلسطينيين يعتمدون بصورة أساسية على الإحسان الدولي. (قاسمية، ١٩٩٠: ١٩٠).

ونتيجة لما سبق فقد تأكد حق العودة «الذي يطالب به شخص واحد أو أشخاص عدة أو فروعهم بالعودة إلى الأماكن التي كانوا يقطنوها، بعد أن أرغموا على مغادرتها ، وحق استعادتهم لهذه الأملاك التي انتزعت منهم أو تركوها». (خليل، ٢٠٠٩: ٢) (بابا دجي وآخرون ١٩٩٧: ٤٠).

وبما أن هذا الحق مرتبط بالهوية ، فإنه يصبح حقاً قومياً ويمارس في الأماكن التي كان هؤلاء السكان يقيمون فيها، ويشمل جميع الأملاك التي انتزعت منهم بطريقة أو بأخرى. (بابا دجي، ١٩٩٧: ٤٠).

إن حق العودة يعتبر تمهيداً لممارسة تقرير المصير، (بابا دجي، ١٩٩٧: ٤٤)، وله أبعاد سياسية ومدنية واقتصادية، وتتصل هذه الأبعاد ، وبخاصة السياسي منها بالمواطنة، وتمس أغلبية الشعب الفلسطيني ، لذلك فإن هذا الحق يتناول بعلاقاته الحقوق القومية للشعب الفلسطيني. (بابا دجي، ١٩٩٧: ٤١) ، ومن جهة أخرى فإنه يعني إعادة إدماج في مجتمع سياسي، لأن المكان الذي يمارس فيه هو قسم من أرض تمارس دولة ما سيادتها عليها، لذلك لا بد أن تنشأ علاقة ما بين الشخص الذي مارس الحق وبين هذه الدولة. (بابا دجي، ١٩٩٧: ٤٤).

وما زال اللاجئون يستمدون قوة أساسية للتمسك بحقهم في العودة من خلال اعتمادهم على مبدأ الحق الطبيعي للمهجَّر واللاجئ في العودة إلى أرضه، بغض النظر عمن تكون السلطة السياسية الحاكمة، إذ إن حق الملكية يجب أن لا يتأثر بطبيعة السلطة الحاكمة وهويتها. (واكيم، ١٩٩٧: ٩٧) وهم بذلك يعولون على الشرعية الدولية التي تبنت حق العودة لكل المهجَّرين واللاجئين الذين يرغبون في ذلك بموجب القرارات الدولية. وإن عودة اللاجئين إلى ديارهم ، إنما كان ينظر إليها باعتبارها حقاً من الحقوق خلال مناقشات الأمم المتحدة التي أدت إلى اعتماد القرار ١٩٤، والتأكيد عليه لأكثر من مائة مرة، وإن حق

العودة إلى الوطن حقٌّ شخصي قائم بمعزل عن الاتفاقيات الثنائية بين الدول، وبأن حقوق الشخص المرحَّل قائمة بمعزل عن الاتفاقيات الثنائية بين الدول. (زريق، ٢٠٠٠: ١٤٦).

وبما أن حق العودة يشكل مركباً أساسياً في الهوية الوطنية ، فقد ركزت م. ت. ف على إبرازه طيلة سنوات الاحتلال، ولم يكن غائباً عند إعداد المناهج الفلسطينية، بل رُبط بالمباحث التعليمية، وذلك استكمالاً لبلورة هوية فلسطينية وطنية مستقلة، بعيدة عن المؤثرات الخارجية، ليعبر عن المصلحة الوطنية العليا التي عمل الاحتلال على طمسها من خلال إسناد مهمَّات وزير التربية والتعليم الأردني إلى الحاكم العسكري الإسرائيلي بعد احتلال الضفة الغربية وقطاع غزة عام ١٩٦٧م، والتي شهد فيها التعليم الفلسطيني انقساماً في التبعية، حيث استمر تدريس المنهاج الأردني في الضفة الغربية، بينما كان المنهاج المصري في قطاع غزة، كما حُوِّلت المدارس والميزانيات ومجريات الأمور لتصبح تحت إشراف سلطات الاحتلال الصهيوني، الأمر الذي أفقد التعليم توازنه واندفاعه. (يشور ١٩٩٠: ١٣٢).

وقد أحدثت تبعية جهاز التعليم للاحتلال تعديلات على الكتب الدراسية، وعلى كل ما يتعلق بمضمون التعليم، ومن جهة أخرى حذفت كل الأنشطة والمعلومات التي اعتبرتها سلطات الاحتلال منافية لمصلحتها، الأمر الذي ترجم بمنع العديد من الكتب أو حذف أجزاء منها، وعند النظر إلى الأجزاء المحذوفة نجد أنها ترتبط بكل ماله علاقة باعتزاز الدارس بتاريخه، وانتمائه إلى وطنه ، أو يدخل في قلبه الرغبة في الدفاع عن هذا الوطن ضمن ما أسمته التحريض على كراهية الاحتلال. (يشور، ١٩٩٠: ١٣٢).

وإذا ما تأملنا النظام التعليمي الفلسطيني تحت الاحتلال، فإننا نجده يفتقر إلى فلسفة تربوية واضحة، ينبغي أن تنبثق من فلسفة المجتمع الفلسطيني وتراثه الثقافي والحضاري، وبخاصة أن الاحتلال لم يعترف بوجود هذا المجتمع، فكيف له أن يعتمد فلسفته في التعليم. (درويش، ٢٠١٠: ٢).

إن المناهج الدراسية في أية دولة تقوم على أسس ومنطلقات عقدية وفكرية واجتماعية يؤمن بها ذلك البلد، وإن تلك الأسس يجب أن تكون المنهج الصادق في تمثيلها وتحقيقها، لأنه من أهم الوسائل في تحديد شخصية المجتمع وشخصية الأفراد الذين ينتمون إليه. والتي توليها الأمم كل اهتماماتها، لأنها وسيلة المجتمع في المحافظة على كيانه وهويته الحضارية والثقافية وتدعيم فلسفته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية واتجاهاته المرغوبة ، وربط حاضره بماضيه، والتخطيط لمستقبله من خلال رؤية واضحة تنعكس في مناهجه، ولا سيما منهاج التربية الوطنية. (درويش، ٢٠١٠: ٢) .

ولعل من المعروف أن دول العالم الثالث ورثت أنظمتها التعليمية من الدول التي كانت تستعمرها، وقد كانت الأنظمة التعليمية التي خلفها الاستعمار في أغلب الأحيان أنظمة توفيقية ممسوخة ، لا تمثل الثقافة الأصيلة لتلك البلاد، ولا تمثل بالضرورة ثقافة المستعمر، (الزر، ٢٠٠٨: ٢٦٢) ورغم ذلك فإن م. ت. ف حرصت على العناية بالتعليم واستقلاليته، فجاءت الحاجة إلى التربية الوطنية استمراراً لهذا النهج في بناء الشخصية الوطنية، التي أوكل إليها تعديل هذا الخلل.

وبما أن التربية الوطنية أصبحت من المجالات المهمة والضرورية لكل فرد، وبدونها يجد الفرد نفسه غير مهيئ للعيش في هذا العصر المتسارع التغير، ليس في بيئته المحلية فحسب، بل في بيئته الوطنية والقومية والعالمية. (محمود وآخرون،القدس، ٢٠٠٥: ١) فقد أصبح من الضروري أن تكون من مركبات المنهاج الفلسطيني، وبخاصة أنها تهدف إلى تزويد الأجيال الصاعدة بمفهوم الانتماء الوطني والاحترام والالتزام بمفهوم الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية واحترام القانون والنظام ، والابتعاد عن أجواء التعصب والتحيز السياسي، والإيمان بالأخوة الإنسانية القائمة على الحق والعدل والمساواة. (درويش، ٢٠١٠: ٢).

ولما كان حق العودة له أثر على هوية المواطن، فإن من الضروري أن تشتمل هذه المباحث على هذا المفهوم، حيث ارتبطت أهداف هذه المادة مع أهداف الشعب الفلسطيني، وتناسقت معه في بناء الوجدان الوطني بناءً معرفياً سليماً، من شأنه أن يفي الطالب حاجاته الأساسية من المعلومات عن وطنه، وبخاصة في مجال تعزيز الشعور بمدى وحشية المحتل البريطاني والصهيوني، من أجل أن تولد لديه الدافعية للتخلص من كل إشكاليات الاحتلال، وتعزز لديه قيم الارتباط بالأرض والاعتزاز بالهوية، ليغدو الوطن محط افتخار يذاد عنه، ويضحى من أجله، وتروج من خلالها قيم المواطنة الصالحة بشكل إيجابي وفعال. (عبد الخالق وسلامه، ٢٠٠٨: ٢٨٨) بهدف تحفيز الذهنية الوطنية للعمل من أجل وضع حد للمعاناة المستمرة منذ قرابة ستة عقود. (عبد الخالق وسلامه، ٢٠٠٨: ٢٨٩) كما أن التربية الوطنية تعزز الانتماء للوطن من خلال التعرف على منجزاته وتاريخه على مر العصور، والحديث عن مدنه وإعلامه ومؤسساته، والتحديات التي يواجهها، بشكل يسهم في بث الروح الوطنية والاعتزاز بهذا الوطن، والدفاع عنه أمام التحديات. (المغربي، ٢٠١٠: ٣).

وانطلاقاً من هذه الاعتبارات ارتأى الباحث القيام بهذه الدراسة، من أجل الوقوف على مدى ارتباط مناهج التربية الوطنية بقضايا الشعب الفلسطيني وثوابته الراسخة، وعلى رأسها حق العودة إلى الديار التي طرد منها.

مشكلة الدراسة:

في ضوء أهمية المناهج الفلسطينية ودورها في ترسيخ ثقافة وطنية متجذرة في هذا الجيل، ومن خلال غرس المفاهيم والقيم الوطنية وتخليدها في الشخصية الفلسطينية ، كان لا بد من تضمين حق العودة كأحد مسلمات العمل الفلسطيني في هذه المناهج ، باعتبارها وثائق تربوية يمكن الاستناد عليها في الوصول لهذه الغاية.

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على موضوع حق العودة في المبحث ، ومدى مراعاة هذه المباحث الرسمية لمفهوم حق العودة، وبالتحديد سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

س١- ما مدى احتواء مباحث التربية الوطنية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين على مفهوم حق العودة؟

س٢- هل توجد فروق بين المباحث في تضمين مفهوم حق العودة، وفقاً لمتغير الصف الدراسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى مدى تضمين مباحث التربية الوطنية المقررة في فلسطين للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر (الأساسية العليا) لمفهوم حق العودة.
- فحص فيما إذا وجدت فروق في تضمين مفهوم حق العودة وفقاً لمتغير الصف الأساسي.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة فيما يأتي:

- التعرف إلى درجة تضمين مناهج التربية الوطنية في المرحلة الأساسية العليا لمفهوم حق العودة، ومما يزيد من أهمية الدراسة أنها تتعلق بمباحث التربية الوطنية التي تغرس القيم الوطنية لدى الطلبة.
- مساعدة معدي المباحث بمختلف مستوياتهم على ضرورة تضمين المناهج لمفهوم حق العودة وربطها بالأسس الجوهرية للصراع الفلسطيني الإسرائيلي.

♦ لفت نظر مصممي البرامج إلى ضرورة إبراز مفهوم حق العودة بطريقة منتظمة ، من أجل تعزيز القيم الوطنية لدى الطلبة.

♦ تحليل محتوى مباحث التربية الوطنية للصفوف الأساسية العليا في فلسطين ، مما يساعد في تطوير مباحث التربية الوطنية، وتحديد عناصر القوة والضعف فيها.

حدود الدراسة:

اقتصر تحليل المحتوى في هذه الدراسة على مباحث التربية الوطنية المقررة في فلسطين للعام ٢٠٠٩/٢٠١٠ لطلبة الصف السابع والثامن والتاسع والعاشر.

مصطلحات الدراسة:

◄ **مفهوم حق العودة**: هو الحق الذي يطالب به شخص واحد أو أشخاص عدة أو فروعهم بالعودة إلى الأماكن التي كانوا يقطنونها ، وأرغموا على مغادرتها وحق استعادتهم لهذه الأملاك التي انتزعت منهم أو تركوها بحثاً عن الأمان (خليل، ٢٠٠٩: ٢) .

◄ **مباحث التربية الوطنية**: هي الكتب التي أُعدت وطُبقت من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين لطلبة الصفوف: السابع والثامن والتاسع والعاشر، وأعدت على شكل دروس مساعدة في التربية الوطنية، وتدرس في المدارس، والتي بدأ تطبيقها منذ عام ٢٠٠٠م في الصفوف الأول والسادس، وانتهى تطبيقها عام ٢٠٠٦م.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة **السعايدة وآخرين** (٢٠٠٩) إلى التعرف إلى القيم المرتبطة بالعمل المهني، التي ينبغي تضمينها في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا (الصفوف الثامن والتاسع والعاشر) في الأردن، ومعرفة درجة توافر تلك القيم في هذه الكتب، وبعد بناء قيم مرتبطة بالعمل وتحكيمها وتحليلها ، ورصد التكرار والثبات ، دلت نتائج التحليل على أن أكثر القيم المرتبطة بالعمل توافراً كان في كتاب الصف العاشر، ثم في كتاب الصف الثامن ثم التاسع، وقد كانت القيم المتضمنة في مجال القيم الإدارية الأكثر توافراً في الكتب، ثم في مجال القيم البينشخصية، فمجال القيم التقنية فالشخصية، فالمعرفية ثم مجال القيم الرمزية/ الجماعية. كما تبين عدم احتواء الكتب على إحدى عشرة قيمة من القيم المرتبطة بالعمل من أصل ٥٧ قيمة في مجال الانضباط، هي دقة الأهداف، والنتائج، وتفحص التكاليف، وحب الحكمة، والإيثار، والتواضع، ومنح الثقة، والسعي نحو

الكلية، وتحقيق الرضا والاطمئنان، وإثارة القدرة التحليلية، وحسن التعبير عن الواقع، كما أظهرت النتائج عدم وجود انسجام بين التكرارات المتوقعة لتضمين القيم في الكتب ، وتلك التي توافرت بها، حيث كانت التكرارات المتوقعة أكثر من تلك الواردة في الكتب فعلاً.

وبخصوص دراسة **حماد** (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع حضور القدس في المنهاج الفلسطيني الجديد، وتحديد المباحث التي يمكن إثراؤها بحضور القدس، وإيجاد منهجية موحدة لتعزيز حضور القدس في المناهج، وفي هذا الإطار وجد الباحث أن المادة المتعلقة بالقدس في الكتب المدرَّسة شغلت ٢٧٠ صفحة من مجموع صفحات الكتب المدرسية ، وهذه نسبة عالية لمدينة واحدة ، وإن دلت على شيء ، فعلى أهميتها، أما أهم التوصيات فقد تركزت في التوصية بزيادة الكم المعرفي والمعلوماتي حول القدس في المقررات الدراسية، وتنويع الأنشطة المدرسية المميزة، المرتبطة بمعالم فلسطين، وبخاصة مدينة القدس. وعقد ندوات داخل المدارس بشكل أسبوعي في موضوع القدس والمسجد الأقصى، وتكليف كل طالب بإعداد نشاط واحد على الأقل كل فصل من قصيدة أو رسومات أو خطب دينية أو معلومات جغرافية أو سياسية عن القدس، وتشكيل لجان ثقافية مدرسية، بهدف زيارة وعي الطلبة بالقضية الفلسطينية، وخاصة قضية القدس.

وهدفت دراسة **العدوان وزيادات** (٢٠٠٨) إلى التعرف إلى درجة تمثيل الأسس الفلسطينية للمنهاج في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، باستخدام أسلوب المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) ، وحاولت الدراسة الوصول إلى قائمة بمعايير الأسس الفلسفية التي يفضل مراعاتها عند بناء منهاج التربية الوطنية والمدنية وتأليف كتبها. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب التربية الوطنية والمدنية تضمنت (١١٠٦) تكرار للأسس الفلسفية، كما بينت أن توزيع الأسس الفلسفية في كتب التربية الوطنية والمدنية لم يخضع لنظام متتابع، وأن هناك نقصاً في تمثيل معايير الأسس الفلسفية في كتاب الصف التاسع الأساسي.

وهدفت دراسة **العسالي** (٢٠٠٦) إلى التعرف إلى صورة المرأة وكيفية تناولها في كتب التربية المدنية لصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في المنهاج الفلسطيني، حيث حُلِّل المحتوى من صور ومفاهيم ورسوم وأنشطة وتقويم، للتعرف إلى صورة المرأة في الأسرة، وفي العمل وفي التربية والتعليم، وفي المشاركة السياسية، وفي توزيع المهن لبيان مدى تمثيلها بالمقارنة مع الرجل، وأظهرت نتائج الدراسة أن المرأة كانت ممثلة، ولكن بشكل غير ممنهج وعشوائي في منهاج التربية المدنية للصف السابع وحتى التاسع الأساسي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنوعية تمثيل المرأة وإخراجها من حيز

النمطية، وبضرورة حرص القائمين على المناهج على مراعاة توزيع المهن بعدالة بين الرجل والمرأة، بما يتماشى وواقع المجتمع إلى حد ما.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة استهدافها موضوعات متنوعة، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى ، وقد خلت جميعها من الإشارة إلى قضايا وطنية باستثناء دراسة حماد (٢٠٠٩) ، التي تناولت موضوع القدس ، كما يتضح وجود تباين من حيث درجة الانسجام في الموضوعات المستهدفة من التحليل ، أما الدراسة الحالية فتتميز باستهدافها أهم القضايا الوطنية ذات الارتباط المباشر بثقافة المجتمع الفلسطيني وقيمه.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة، مُستخدماً أسلوب تحليل المضمون، من خلال تحليل محتوى مباحث التربية الوطنية للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر في فلسطين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من مباحث التربية الوطنية المقررة للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، والمطبق على طلبة هذه الصفوف في فلسطين خلال العام الدراسي ٢٠٠٩– ٢٠١٠م، وبلغ عددها أربعة مباحث دراسية.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث الآتي:

١. الاطلاع على الدراسات السابقة، التي تناولت تحليل محتوى المباحث في فلسطين بشكل عام.

٢. الاطلاع على مباحث التربية الوطنية للمرحلة الأساسية العليا (للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسي) في فلسطين، والمطبقة في العام الدراسي ٢٠٠٩– ٢٠١٠م.

٣. تصميم جدول يبين فيه مفهوم حق العودة في مباحث التربية الوطنية للصفوف المستهدفة، موضحاً فيه الوحدة والدرس والعنوان والصف والتكرار.

٤. تحليل محتوى المباحث المستهدفة، وفقاً للجدول المشار إليه سابقاً.

٥. تفريغ البيانات في أشكال توضح عدد المرات التي ورد فيها المفهوم، وعدد التكرارات وفقاً لكل صف دراسي.

نتائج الدراسة:

◄ **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول:**

نص السؤال الأول على:

«ما مدى احتواء مباحث التربية الوطنية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين على مفهوم حق العودة؟»

للإجابة عن هذا السؤال، حُلِّلت مباحث التربية الوطنية للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسي المطبقة في مدارس فلسطين ، كما هو موضح في الجدول (١).

الجدول (١)

التكرارات والنسب المئوية لتوافر مفهوم حق العودة في مباحث التربية الوطنية في فلسطين كما هي موزعة على وحدات ودروس المباحث

الصف	عدد الوحدات	عدد الدروس	التكرار	النسبة المئوية
السابع	٤	١٧	٠	٠
الثامن	٥	٢٠	١١	٣٩
التاسع	٦	٢٣	١٠	٣٦
العاشر	٤	١٤	٧	٢٥
المجموع	١٩	٧٥	٢٨	١٠٠

يتضح من الجدول (١) (أن عدد مرات ورود مفهوم حق العودة في مباحث التربية الوطنية لجميع صفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر (٢٨) مرة، كما يتبين أن أكثر المباحث احتواءً لمفهوم حق العودة هو كتاب الصف الثامن، حيث ورد مفهوم حق العودة في هذا الكتاب (١١) مرة بما نسبته (٣٩٪) من مجموع توافر هذا المفهوم في جميع المباحث، وفيما يتعلق بمبحث التربية الوطنية للصف التاسع ، فقد جاء في الترتيب الثاني إذ بلغ عدد مرات توافر مفهوم حق العودة في هذا الكتاب (١٠) مرات، بما نسبته (٣٦٪) من المجموع الكلي، وفي الترتيب الثالث جاء مبحث التربية الوطنية للصف العاشر ، حيث بلغ عدد مرات توافر مفهوم حق العودة (٧) بما نسبته (٢٥٪) من المجموع الكلي ، وفي الترتيب الأخير جاء مبحث التربية الوطنية للصف السابع الأساسي ، حيث افتقدت مضامينه إلى أية

إشارة لمفهوم حق العودة)، وفيما يأتي نتائج تحليل محتوى مباحث التربية الوطنية لكل صف على حدة، ووفقاً لكل وحدة ودرس من دروس مباحث هذه الصفوف.

- **أولاً- الصف السابع:**

الجدول (٢)

وصف وتكرارات توافر مفهوم حق العودة في مبحث التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في فلسطين كما هي موزعة على وحدات ودروس هذا الصف

الوحدة	الدرس	الوصف	التكرار	المجموع
لمحات من مسيرة الوطن	فلسطين والحضارات		٠	٠
	الشعب الكنعاني الفلسطيني		٠	
	العهدة العمرية نموذج حضاري للتسامح		٠	
	مواقف بطولية		٠	
	فلسطين (١٨٨٢- ١٩٤٨)		٠	
التعليم في فلسطين	التعليم في عهد الحضارة الإسلامية		٠	٠
	التعليم في فلسطين منذ عهد الراشدين حتى نهاية الدولة المملوكية.		٠	
التراث	التراث الفلسطيني		٠	٠
	مجالات التراث الشعبي الفلسطيني		٠	
	محاولات طمس التراث الفلسطيني		٠	
السياحة	السياحة أنواعها وأقسامها		٠	٠
	السياحة الدينية		٠	
	السياحة الثقافية		٠	
	الأماكن العلاجية والاستجمامية في فلسطين		٠	
	مشاكل السياحة في فلسطين		٠	
	تطوير السياحة في فلسطين		٠	
	أهمية السياحة للاقتصاد الفلسطيني		٠	

يتضح من الجدول (٢) أن عدد مرات توافر مفهوم حق العودة في مبحث التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في فلسطين (٠) ، مما يدلل على عدم مراعاة محتوى هذا

المقرر لمفهوم حق العودة ، وربما يعود ذلك إلى طبيعة الوحدات والدروس في هذا المبحث التي تناولت مواضيع أخرى.

- **ثانياً- الصف الثامن:**

الجدول (٣)

وصف وتكرارات توافر مفهوم حق العودة في مبحث التربية الوطنية للصف الثامن الأساسي في فلسطين كما هي موزعة على وحدات ودروس هذا الصف

الوحدة	الدرس	الوصف	التكرار	المجموع
المــدن	مدينــة نابلس		٠	٠
	نابلس: الحيـاة العلمية والاقتصادية		٠	
	مدينـة الخليل		٠	
	الخليل: الحيـاة العلمية والاقتصادية		٠	
	مدينـة بيت لحم		٠	
	مدينـة الناصرة		٠	
التعليم زمن العثمانيين في فلسطين	تـاريخ التعليم زمن العثمانيين		٠	٠
	أوضاع التعليم بشكل عام		٠	
	التعليم في القرن التاسع عشر		٠	
الحياة الاقتصادية في فلسطين خلال العصور الإسلامية	الزراعة في فلسطين		٠	٠
	الصناعة في فلسطين		٠	
	التجارة في فلسطين		٠	
الأعياد والمناسبات والمواسم في فلسطين	الأعياد زمن الكنعانيين والأعياد المسيحية		٠	٣
	الأعياد والمناسبات الإسلامية	نناقش النص الوارد فيه إحياء الشعب الفلسطيني بالآلاف لإحياء ليلة القدر في المسجد الأقصى، حيث يؤكدون بذلك تشبثهم بحقهم في أرضهم وقدسهم ومقدساتهم وحق العودة وتقرير المصير.	١	
	المواسم والمناسبات الوطنية	يظهر في مربع أتعلم، حيث يجسد إحياء ذكرى يوم الأرض قيما تربوية عظيمة كحب الأرض والعمل والتضحية والعمل والعودة والانتماء.	٢	

الوحدة	الدرس	الوصف	التكرار	المجموع
مصادرة الأراضي والاستيطان واللاجئون	مصادرة الأراضي في فلسطين	ذكرى إعلان الاستقلال الذي أنصف الشعب الفلسطيني بعودة اللاجئين إلى وطنهم.	٢	٨
	الاستيطان الصهيوني في فلسطين.		٠	
	الاستيطان بعد عام ١٩٦٧		٠	
	مأساة اللاجئين	أظهرت مقدمة الدرس سياسة الاحتلال الإسرائيلي في عملية تدمير القرى الفلسطينية كوسيلة لمنع عودة اللاجئين. وكذلك ناقشت مقدمة الدرس انتصار العصابات الصهيونية في الجولة الأولى على العرب وشعورهم بالقوة وأصبح منع عودة اللاجئين هدفا سياسيا معلناً منذ حزيران عام ١٩٤٨.	٢	
	حق العودة مقدس وقانوني وممكن	ناقشت مقدمة الدرس بأن حق العودة يرتبط بحق اللاجئين الفلسطينيين بالعودة إلى ديارهم. ورد في الدرس ثلاث نقاط تشير إلى حق العودة بأنه حق مقدس وحق قانوني وحق ممكن	٤	

يتضح من الجدول السابق (٣) أن مفهوم حق العودة قد ورد (٨) مرات في وحدة «مصادرة الأراضي والاستيطان واللاجئون»، بما نسبته (٧٣٪) من المجموع الكلي لتكرارات هذا المفهوم في مبحث التربية الوطنية للصف الثامن ، ثم جاءت وحدة «الأعياد والمناسبات والمواسم في فلسطين» في الترتيب الثاني من حيث عدد التكرارات ، إذ بلغ عدد مرات ورود مفهوم حق العودة في هذه الوحدة (٣) مرات، بما نسبته (٢٧٪) من المجموع الكلي ، أما بقية وحدات هذا المقرر، فقد خلت من أي إشارة لمفهوم حق العودة، نظراً للمواضيع التي تناولتها، والتي لا تتطرق إلى هذه الفترة الزمنية.

- **ثالثاً- الصف التاسع:**

الجدول (٤)

وصف وتكرارات توافر مفهوم حق العودة في مبحث التربية الوطنية للصف التاسع الأساسي في فلسطين كما هي موزعة على وحدات ودروس هذا الصف

الوحدة	الدرس	الوصف	التكرار	المجموع
المدن	جذورها التاريخية		٠	٠
	مكانتها الدينية المقدسة		٠	
	كنوزها العمرانية		٠	
	مواقفها البطولية		٠	
التعليم تحت الانتداب البريطاني والاحتلال الإسرائيلي	التعليم تحت الانتداب البريطاني		٠	٠
	مراكز التعليم في ظل الانتداب		٠	
	زمن الاحتلال الإسرائيلي ١٩٤٨- ١٩٩٤		٠	
	مراكز التعليم في فلسطين في ظل الاحتلال الإسرائيلي		٠	
الاقتصاد الفلسطيني منذ أواخر الدولة العثمانية	الامتيازات الأجنبية والإصلاحات العثمانية		٠	٠
	الاقتصاد الفلسطيني في أواخر الدولة العثمانية		٠	
	سياسة الانتداب البريطاني في تهويد الاقتصاد الفلسطيني		٠	
	السيطرة الإسرائيلية على الاقتصاد الفلسطيني		٠	
التشتت الفلسطيني	سكن فلسطين قبل الشتات ١٨٥٠- ١٩٤٨م	ناقش النص التعليمي تحت عنوان وحدة الانتماء والهدف عدالة قضية الشعب الفلسطيني وحقوقه المشروعة في تقرير مصيره وحقه في العودة إلى أرضه.	١	٦
	التشتت بعد عام ١٩٤٨	أظهر النص التعليمي مشاعر الغضب لدى اللاجئين الذين تبددت آمالهم في العودة ، وهم يشاهدون إخوتهم يعبرون نهر الأردن شرقاً بدل عودتهم إلى وطنهم فلسطين.	١	

الوحدة	الدرس	الوصف	التكرار	المجموع
التشتت الفلسطيني	الفلسطينيون في إسرائيل	ناقش النص التعليمي ممارسة إسرائيل بعد إنشائها محاولة طمس الهوية الفلسطينية ، وإلغاء حق العودة والانتماء القومي.	١	٦
	الفلسطينيون في الوطن العربي والمهجر	أوضح النص التعليمي تحت عنوان: العودة إلى ربوع الوطن حرمان الفلسطينيين من حقهم المعترف به عالمياً في العودة إلى ديارهم ، وكذلك أعلن الفلسطينيون أنهم لن يقبلوا أن يتوطنوا في مكان آخر غير وطنهم فلسطين باعتبار أن حق العودة حق مقدس ، ما زال الخيار الوحيد الذي قُبل عالمياً. وناقش النص أيضاً لن يكون هناك سلام في منطقتنا دون عودة اللاجئين.	٣	
القرى الفلسطينية المدمرة	في أواخر العهد العثماني «بدء التدمير»		٠	١
	زمن الانتداب البريطاني «استمرار التدمير»		٠	
	خلال عام ١٩٤٨ «التدمير المنظم»	ورد في النص التعليمي نقطة من مخططات الصهيونية تهدف إلى منع عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى قراهم وممتلكاتهم.	١	
	في ظل الاحتلال الإسرائيلي «استكمال التدمير»		٠	
قرارات هيئة الأمم المتحدة	قرار تقسيم فلسطين رقم ١٨١ عام ١٩٤٨		٠	٣
	قرار الأمم المتحدة رقم ١٩٤ لعام ١٩٤٨	ناقش الملخص التعليمي/الطلب من إسرائيل قبول عودة اللاجئين من أجل العمل على تخفيف معاناتهم. أظهر قرار ١٩٤ على حق عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم وتعويضهم وإعادة تأهيلهم اقتصادياً واجتماعياً.	٢	
	قرارات الأرض مقابل السلام	ناقش قرار ٢٤٢ لعام ١٩٦٧ التوصل إلى تسوية عادلة لمشكلة اللاجئين.	١	

يتبين من الجدول السابق (٤) أن وحدة «التشتت الفلسطيني» قد حظيت بأكبر عدد من التكرارات لمفهوم حق العودة ، إذ ورد هذا المفهوم (٦) مرات ، بما نسبته (٦٠٪) من

المجموع الكلي لتكرارات هذا المفهوم في مبحث التربية الوطنية للصف التاسع ، أما وحدة «قرارات هيئة الأمم المتحدة» فقد جاءت في الترتيب الثاني من حيث عدد التكرارات ، إذ بلغ عدد مرات ورود مفهوم حق العودة في هذه الوحدة (٣) مرات ، بما نسبته (٣٠٪) من المجموع الكلي ، وجاءت وحدة «القرى الفلسطينية المدمرة» في الترتيب الثالث بتكرار واحد وبما نسبته (١٠٪) من المجوع الكلي ، في حين خلت بقية وحدات هذا المقرر من أي إشارة لمفهوم حق العودة.

- **رابعاً- الصف العاشر:**

الجدول (٥)

مدى توافر مفهوم حق العودة في مبحث التربية الوطنية للصف العاشر الأساسي في فلسطين كما هي موزعة على وحدات ودروس هذا المبحث

الوحدة	الدرس	الوصف	التكرار	المجموع
الآثار في فلسطين	الآثار الكنعانية		٠	٠
	الآثار الرومانية		٠	
	الآثار الإسلامية		٠	
الحياة الثقافية	أركان الثقافة الفلسطينية		٠	٠
	المؤسسات الإعلامية		٠	
	ظواهر الأدب الفلسطيني		٠	
	حركة الترجمة والتأليف		٠	
القضية الفلسطينية والمسيرة السلمية	المشاريع والمبادرات السلمية	أوصى مؤتمر قمة فاس/ على تأكيد الشعب الفلسطيني في تقرير مصيره وحقه في العودة وتعويض من لا يرغب في العودة. وكذلك أكد مشروع بريجنيف على تأييد الحق الثابت للشعب الفلسطيني في تقرير مصيره وتمكين اللاجئين الفلسطينيين من العودة إلى ديارهم.	٢	٥
	اتفاقيات السلام	ورد في نص الوضع القانوني النهائي على أن تتناول المفاوضات قضايا الوضع النهائي القدس، واللاجئين.	١	

الوحدة	الدرس	الوصف	التكرار	المجموع
القضية الفلسطينية والمسيرة السلمية	القضية الفلسطينية في المحافل الدولية	ورد في قرارات المؤتمرات الإسلامية، إدانة إسرائيل في مصادرة الأراضي وطرد السكان وإنكار حقهم في العودة. تمثل الموقف الأوروبي من القضية بأنه يعتبر المشكلة الفلسطينية مشكلة لاجئين والشعب الفلسطيني حقيقة واقعية ، ومن حقه تقرير مصيره.	٢	٥
التجربة الديمقراطية الفلسطينية	الديمقراطية في مؤسسات م. ت. ف		٠	٢
	ديمقراطية فلسطينية ناشئة في ظل الاحتلال		٠	
	الديمقراطية الفلسطينية وانتخابات عام ١٩٩٦م	من مهمَّات المجلس التشريعي وواجباته الدفاع عن حقوق الشعب الفلسطيني ومساندة المفاوض الفلسطيني في قضايا الحل النهائي مثل قضية اللاجئين.	١	
	الديمقراطية في مسودة الدستور الفلسطيني	ناقش النص موضوع الديمقراطية ومسودة الدستور الفلسطيني ولم ينس حق اللاجئين الفلسطينيين في الخارج مشاركتهم في رسم السياسات الوطنية والتأكيد على حقهم في العودة.	١	

يتضح من الجدول السابق (٥) أن عدد مرات ورود مفهوم حق العودة في هذا المبحث (٧) مرات، توزعت على وحدتي «القضية الفلسطينية والمسيرة السلمية» والتي حظيت بأكبر عدد من التكرارات، إذ ورد هذا المفهوم (٥) مرات، بما نسبته (٧١٪) من المجموع الكلي لتكرارات هذا المفهوم في مبحث التربية الوطنية للصف العاشر ، ثم وحدة «التجربة الديمقراطية الفلسطينية» التي ورد فيها هذا المفهوم مرَّتين ، بما نسبته (٢٩٪) من المجموع الكلي، في حين خلت بقية وحدات هذا المقرر من أي إشارة لمفهوم حق العودة.

للإجابة عن السؤال حول مدى احتواء مباحث التربية الوطنية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين على مفهوم حق العودة. تبين من التحليل أن مفهوم حق العودة ورد ثمانية وعشرين مرة في المباحث الأربعة، وتراوح توزيع هذه التكرارات في المباحث الأربعة، حيث كان أكثرها في مبحث الصف الثامن الأساسي ، حيث ورد إحدى عشرة مرة ، وجاء في الترتيب الثاني مبحث الصف التاسع بتكرار المفهوم عشر مرات ، وفي الترتيب الثالث جاء مبحث الصف العاشر بتكرار المفهوم سبع مرات ، أما مبحث الصف السابع، فلم يتضمن أي إشارة لمفهوم حق العودة ، وذلك لطبيعة الموضوعات التي تناولها هذا المبحث.

وتبين مما سبق عدم كفاية تضمين هذا المفهوم في المباحث ، وعندما يرد في النص، فإنه يرد بصورة غير متسلسلة، ولا تتناسب وحجم الاهتمام بالموضوع من الناحية السياسية.

إن ما يحسب لهذه المناهج أنها استحدثت مواضيع جديدة مثل التربية الوطنية، وسعت إلى تطبيق نهج تربوي جديد ، لا يقتصر على نقل المعلومات والمهارات المرتبطة بها إلى المتعلم، بل سعى إلى توسيع آفاق العملية التربوية. (ريحان ٢٠١٠، ١) ومن جهة أخرى فإن طرح المفهوم لا يتناسب والفئة العمرية للطلبة، فقد ورد المفهوم بصورة عشوائية غير منتظمة ولا موزعة على المباحث، ولا يتناسب مع التوجهات نحو تكريس مفهوم المواطنة في المنهاج الفلسطيني، والتي واجهتها إسرائيل بحملة دعائية متهمة إياها بأنها مناهج تحريضية، وليس فيها تسامح، الأمر الذي استدعى الجهات الرسمية الفلسطينية إلى السعي للحصول على شهادات دولية لصالح المنهاج، وبخاصة تلك التي وردت على لسان الخبير الأمريكي جوناتان براون التي أكد فيها أن المناهج الفلسطينية سليمة، وأن الطلب من الفلسطينيين عدم ذكر المدن الفلسطينية التاريخية هو محو للذاكرة الوطنية الفلسطينية. (أبو جاموس ٢٠٠٤، ٥).

أما بخصوص المشككين في الدور الوطني للمناهج، فإن وزارة التربية والتعليم العالي أكدت أن المناهج الفلسطينية لم تتنازل عن أي من الثوابت الوطنية الفلسطينية، وأن المتمعن في المناهج يجد أنها حرصت على غرس بذرة الانتماء الوطني في الطفل منذ بداية التحاقه بالمدرسة. (أبو جاموس ٢٠٠٤، ٢).

◄ **ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:**

نص السؤال الثاني على:

«هل توجد فروق بين المباحث في تضمين مفهوم حق العودة وفقاً لمتغير الصف الدراسي؟»

للإجابة عن السؤال الثاني: «حول مدى وجود فروق بين المباحث في تضمين حق العودة وفقاً لمتغير الصف»؟ حُلِّلت التكرارات والنسب المئوية لتوافر مفهوم حق العودة في مباحث التربية الوطنية ، كما هو موضح في الجدول (٦) .

الجدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لتوافر مفهوم حق العودة في مباحث التربية الوطنية في فلسطين كما هي موزعة على وحدات ودروس المباحث

الصف	عدد الوحدات	عدد الدروس	التكرار	النسبة المئوية
السابع	٤	١٧	٠	٠
الثامن	٥	٢٠	١١	٣٩
التاسع	٦	٢٣	١٠	٣٦
العاشر	٤	١٤	٧	٢٥
المجموع	١٩	٧٥	٢٨	١٠٠

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق في عدد مرات التكرار للمفهوم وفقاً لمتغير الصف لصالح كتاب الصف الثامن الأساسي، ولم يتم التمهيد له في الصف السابع الأساسي. علماً أن المفهوم تكرر في الصف التاسع ١٠ مرات، واقتصر تكراره ٧ مرات في الصف العاشر الأساسي.

التوصيات:

- تكثيف الكم المعرفي لمفهوم حق العودة في المناهج الفلسطينية الجديدة.
- التسلسل في طرح المفهوم بما يتناسب والفئة العمرية للطلاب وبتدرج.
- ربط مفهوم حق العودة بمفاهيم أخرى ، ترتبط بحقوق الإنسان وبقرارات الأمم المتحدة ، وتدل على وضوح الرؤيا من أجل تنشئة الأجيال على فهم هذا المفهوم وتطوره التاريخي.
- طرح مفهوم حق العودة بصورة منهجية تنسجم وتطلعات الشعب وقيم المجتمع ، والابتعاد عن العشوائية في الطرح في إطار شامل يؤكد على الثوابت الفلسطينية.

المصادر والمراجع:

١. أبو بكر أمين وآخرون. (٢٠٠٢) . التربية الوطنية، الصف السابع الأساسي.

٢. أبو جاموس عبد الحكيم (٢٠٠٤) . المناهج الفلسطينية أصوات تمدحها وأخرى تراها تفتقر للأسس العلمية، رام الله.

٣. أبو ستة، سلمان. (١٩٩٨) . تنفيذ حق العودة. http: //pij. org/apdf/pdf

٤. أبو ستة، سلمان. (١٩٩٧) . حق العودة مقدس وقانوني وممكن، جريدة الدستور، حلقات ٩/٣، ٩/٤، ٩/١٠، ١٩٩٧/٩/٣، عمان.

٥. الحزماوي، محمد ويوسف ، أيمن وعرار ، شفيق وأبو عطية ، نمر. (د. ت) . دروس مقترحة في التربية الوطنية، الصف العاشر الأساسي.

٦. الحزماوي محمد ويوسف، أيمن وعرار ، شفيق وأبو عطية ، نمر. (د. ت) . دروس مقترحة في التربية الوطنية، الصف التاسع الأساسي.

٧. الخالدي، وليد. (١٩٩٧) . كي لا ننسى، قرى فلسطين التي دمرتها إسرائيل سنة ١٩٤٨م وأسماؤها، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت.

٨. الزر، عصام. (٢٠٠٨) . المناهج الوطنية الفلسطينية: مراجعات فلسطينية، تحرير عبد الرحيم الشيخ، المنهاج الفلسطيني وإشكالاته، الهوية والمواطنة، مواطن، المؤسسة الفلسطينية للدراسات الديمقراطية، رام الله.

٩. السعايدة، منعم وطلافحة ، حامد والحمايدة ، علا. (٢٠٠٩) . القيم المرتبطة بالعمل المهني في كتب التربية الوطنية والمدنية الأساسية العليا في الأردن، مجلة جامعة النجاح الوطنية (العلوم الإنسانية) ، المجلد (٢٣) ، العدد ٢ ، نابلس ، من ص ٤٣٩ – ٤٧٤.

١٠. العدوان، زيد وزيادات ، ماهر. (٢٠٠٩) . درجة تمثيل الأسس الفلسطينية للمنهاج في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة جامعة النجاح الوطنية (العلوم الإنسانية) ، المجلد (٢٣) ، العدد ١ ، نابلس ، من ص ١٩٣– ٢١٤.

١١. المغربي، عبد الرحمن (٢٠١٠) . التربية المدنية: المفهوم وإشكالية العلاقة مع التربية الوطنية، ورشة عمل عقدتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مركز إبداع المعلم، رام الله.

١٢. بابا دجي ، رمضان. (١٩٩٧) . حق العودة للشعب الفلسطيني ومبادئ تطبيقه، سلسلة قضايا المرحلة الأخيرة من المفاوضات: المسار الفلسطيني الإسرائيلي ; ٣ ، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ، بيروت.

١٣. حماد، خليل. (٢٠٠٩) . تعزيز حضور القدس في المناهج الفلسطينية خطوة رائدة لتعزيز ثقافة المقاومة، بحث مقدم للمؤتمر التربوي بعنوان «تعزيز ثقافة المقاومة « المنعقد بتاريخ ٢٠- ٢٠٠٩/٧/٢١، رام الله.

١٤. خليل ، زينب. (٢٠٠٩) . حق العودة ما بين آمال اللاجئين والواقع المرير، فلسطين الآن، ١٣، يوليو ٢٠٠٩.

١٥. درويش عطا (٢٠١٠) . نحو بناء إطار فلسطيني للتربية المدنية، ورشة عمل عقدتها وزارة التربية والتعليم العالي بالتعاون مع مركز إبداع المعلم، رام الله.

١٦. ريان، مسعود. (٢٠٠٤) . المساعد في التربية الوطنية للصف الثامن الأساسي ، مركز البراق للبحوث والثقافة ، البيرة.

١٧. ريحان، رمزي (٢٠١٠) . التربية المدنية في صلب العملية التربوية، ورشة عمل عقدتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مركز إبداع المعلم، رام الله.

١٨. زريق، ايليا. (٢٠٠٠) . نقاط أساسية يجب أخذها بالاعتبار في مفاوضات الوضع النهائي الخاصة، بقضية اللاجئين، مجلة الدراسات الفلسطينية، عدد (٤١) ، بيروت ، من ص١٤٣- ١٦١.

١٩. زريق ،ايليا. (١٩٩٨) . اللاجئون الفلسطينيون والعملية السلمية، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت.

٢٠. عبد الخالق عصمت، وسلامي، رامي. (٢٠٠٨) . مناهج التربية الوطنية، من كتاب عبد الرحيم الشيخ، المنهاج الفلسطيني وإشكالاته، الهوية، الهوية والموطنة، مواطن، مؤسسة الفلسطينية للدراسات الديمقراطية، رام الله.

٢١. عثمان، محمود وآخرون. (٢٠٠٥) . التربية الوطنية، جامعة القدس المفتوحة، القدس.

٢٢. قاسمية، خيرية. (١٩٩٠) . الحركة الوطنية الفلسطينية في ثلثي القرن الحالي ١٩٠٠- ١٩٦٤م، الموسوعة الفلسطينية، المجلد الخامس، بيروت.

٢٣. علياء ، العسالي. (٢٠٠٦) . صورة المرأة في كتب التربية المدنية لصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في المنهاج الفلسطيني، مجلة جامعة النجاح الوطنية (العلوم الإنسانية) ، المجلد ٢٠ ، العدد ٣ ، نابلس ، من ص ٨٥٥- ٨٨٧.

٢٤. فرسخ، عوني. (٢٠٠٧) . التحدي والاستجابة في الصراع العربي الصهيوني – جذور الصراع وقوانينه الضابطة ١٧٩٩– ١٩٤٩، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

٢٥. كمرلنج، باروخ. (١٩٩٨) . حق العودة كم وإلى أين، مجلة الدراسات الفلسطينية، عدد ٣٦، بيروت ، من ص١٤٨– ١٥٦،.

٢٦. مؤسسة الدراسات الفلسطينية. (١٩٩٣) . قرارات الأمم المتحدة بشأن فلسطين والصراع العربي الإسرائيلي– المجلد الأول ١٩٤٧– ١٩٧٤، بيروت.

٢٧. واكيم، واكيم. (٢٠٠١) . لاجئون في وطنهم «الحاضرون الغائبون في إسرائيل»، مجلة الدراسات الفلسطينية، العدد ٤٥،٤٦، بيروت ، ص٩٠– ١٠٤.

٢٨. يشور، منير. (١٩٩٠) . التربية والتعليم في فلسطين بعد النكبة ١٩٤٨– ١٩٨٥م، الموسوعة الفلسطينية، الجزء الثاني، المجلد الثالث، بيروت.

الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز

د. زياد بركات*
د. كفاح حسن**

* أستاذ علم النفس المشارك/ منطقة طولكرم التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.
** أستاذ التربية المساعد/ منطقة طولكرم التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق أربعة أهداف أساسية:

١. الأول معرفة مدى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم، ومدى ممارستهم لها فعلاً.

٢. وكان الهدف الثاني التحقق من دلالة العلاقة الارتباطية بين اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم، وبين ممارستهم الفعلية لها.

٣. بينما تناول الهدف الثالث معرفة دلالة الفروق في مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم (مرتفع/ منخفض).

٤. في حين عني الهدف الرابع بالتحقق من مدى وجود فروق إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم.

لتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة عشوائية من المعلمين في محافظة طولكرم تكونت من (٢٧٩) معلماً ومعلمة؛ منهم (١٤٢) من الذكور، و (١٣٧) من الإناث. وقد أظهرت نتائج الدراسة وصول أفراد الدراسة إلى درجة القطع، وهي (٨٥٪) في قدرتهم على اكتساب الكفايات التعليمية سواء كانت في المجموع الكلي أو في المجالات الفرعية، بينما فشلوا في الوصول إلى درجة القطع هذه في القدرة على ممارسة هذه الكفايات باستثناء المجال الخاص بالكفايات الشخصية. وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة ارتباطية إحصائية بين اكتساب المعلمين للكفايات التعليمية، وبين ممارستهم لها فعلاً، سواء في المجموع الكلي أو في المجالات الفرعية باستثناء كفاية الإعداد للدرس. وبينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة المعلمين على اكتساب الكفايات التعليمية تبعاً لمستوى الدافعية للإنجاز لصالح المعلمين ذوي المستوى المرتفع، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قدرة هؤلاء المعلمين على ممارسة الكفايات التعليمية تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم.

Abstract:

This study aimed at determination four purposes:

1. *The level of teacher's proprietary and practicing the teaching competencies.*
2. *Examined the relationship between the levels of teacher's proprietary and practicing teaching competencies.*
3. *Examined the significant differences between the means of teacher's proprietary teaching competencies due to the level (high\ low) of achievement motivation variable.*
4. *Examined the significant differences between the means of teacher's practicing teaching competencies due to the level (high\ low) of achievement motivation variable.*

To achieve these purposes, the researcher selected randomly sample consisted of (279) teachers (142 male, and 137 female). Results revealed that the teacher's proprietary teaching competencies levels were up than the cut– off score (85%), but their practicing this competencies were less than required mastery level. There were no significant relationship between the levels of teacher's proprietray and practicing teaching competencies in all and in doman. Also, the results show that there were significant differences between the means of the teacher's proprietray teaching competencies due to level of achievement motivation variable in favor of teachers with high level in achievement motivation. While the results show that there were no significant differences between the means of the teacher's practicing teaching competencies due to level of achievement motivation variable.

مقدمة:

انطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيماناً بمركزية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإنه يتوجب على الدول والمجتمعات على اختلاف فلسفاتها وأهدافها الايدولوجية، وأنظمتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، أن تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، وتتيح له فرص النمو المهني المستمر، وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه المادية والاجتماعية. وذلك من منظور، أن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية ومستويات الأداء والإنجاز لدى الطلبة يقررها مستوى المعلم، ومقدار الفعالية والكفاية التي يتصف بها في أثناء تأديته لرسالته التربوية. وبناء على ذلك، يمكن القول بأن مقدار العناية، والاهتمام بنوعية البرامج الخاصة لإعداد وتدريب المعلمين في أي مجتمع من المجتمعات، إنما تعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع اتجاه مستقبل أجياله، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه.

وقد أجمع أغلب المربين على أن معظم المشكلات التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلمين قادرين، فالمعلم القدير المدرب يستطيع أن يتلافى المشكلات التي تواجهه في أثناء ممارسته لمهنته. أضف إلى ذلك أن جميع الأدوات والوسائل التعليمية لا تجدي نفعاً كبيراً بدون المعلم الفعال، فهو الذي يكسبها معناها التربوي، ومما يزيد تربية المعلمين أهمية افتقار المدرسة العربية بوجه الأجمال إلى الأبنية الصالحة، والتجهيزات والوسائل الحديثة المجدية، فالمعلم المدرب يستطيع بخبرته وحنكته تعويض كثير مما ينقص المدرسة من وسائل وتجهيزات، فالمبادئ الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات والتقنيات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوافر المعلم الصالح المؤهل والفعال (Osterman & Kottkamp, 2003).

إن المعلم مثله مثل أي صانع أخر هو صاحب مهنة لها أصولها ومحدداتها، وعليه أن يصل إلى أرقى مستوى ممكن من الإتقان لأداء مهارات هذه المهنة، وبالتالي فإن أي معلم يمارس مهنة التدريس يجب أن يكون أداؤه لهذه المهنة انعكاسا لأسلوب إعداده وتأهله لممارسة هذه المهنة. إن مهنة التدريس تسمو مكانتها، وتعلو في مستواها وفي اعتبار الناس لها، كلما أحسوا بالإنجازات والإسهامات التي يقدمها المعلمون لأبنائهم بقصد

تنميتهم وتهيئتهم لاستقبال الحياة. وأن مكانة مهنة التدريس تتحقق فعلا عندما يستطيع كل معلم أن يمارس واجباته بثقة وإيمان، وعندما يحس المعلم ويدرك في قرارة نفسه بأن لعملية التعليم والتعلم التي يضطلع بها أهميتها الاجتماعية والاقتصادية في بناء المجتمعات.

أصبح التعليم تطبيقاً للمعرفة والخبرة والمبادئ، وذلك بتوفير بيئة مناسبة تسهل عملية التعلم والتعليم من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة. إن نجاح المعلم في أداء عمله الوظيفي رهن بمدى قدرته وكفايته في امتلاك تلك المهارات التدريسية، والقدرة الذكية في استخدامها وممارستها وتطبيقها الفعال في المواقف التعليمية التعلمية المناسبة، لأن تمهين التعليم يتطلب إقناع العامة بأن منتسبي هذه المهنة يملكون الكفايات الضرورية وممارستها عند اللزوم، والتي تميزهم عن الأفراد الآخرين في المهن الأخرى (Garskof, 2004) .

نظريات تفسير دافعية الإنجاز:

ركزت البحوث والدراسات التي أجريت على دافعية الإنجاز على العوامل المعرفية والعوامل السببية المؤثرة فيها، حيث ظهرت مجموعة من الاتجاهات النظرية حاولت تفسير هذا الدافع. **يتناول الباحث بالإيجاز بعضها ومنها:**

١. **نظرية موراي: Theory Murray**

لقد أبدى موراي - على نقيض كثير من علماء الشخصية - اهتماماً مبكراً ومطرداً بالقدرة وبالإنجاز، واعتبر هاتين الصفتين جزءاً مهماً من الشخصية، وتؤدي وظيفة مركزية في التوسط بين النزعات للفعل، وبين النتائج النهائية التي توجه ناحيتها تلك النزعات. وفي جميع بحوث الشخصية التي قام بها موراي، كان تقويم الأفراد يتم في مجالات مختلفة من القدرة والإنجاز سواء كانت جسمية، أم ميكانيكية أم قيادية أم اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أو غيرها (هول وليندزي، ١٩٧٨) .

رأى موراي أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الإنسان، حيث وصفها بأنها قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية، وعندما تثار الحاجة توجه هذه القوة السلوك في البيئة المحيطة بطريقة معينة لإشباعها (عطية، ١٩٩٦) . وفي كتابه «استكشافات في الشخصية» (Explorations in Personality) الذي عرض فيه نظريته في الحاجة، حدد موراي قائمة مكونة من عشرين حاجة من هذه الحاجات مرتبة من حيث القدرة على الإنجاز والرغبة، وقد طور لذلك اختبار

(تفهم الموضوع) ليكشف عن دافعية الإنجاز التي حددها بأنها: داخلية تتمثل في عمل الشئ للاستمتاع، وخارجية وتتمثل بعمل الشيء للحصول على المكافأة أو تجنب العقاب (النابلسي، ١٩٩٣) .

وقد جاءت دافعية الإنجاز في قائمة الحاجات لدى موراي في الترتيب الثاني، حيث حلل هذا المفهوم بمجموعة من المظاهر حينما أجمل تعرفه بأنه: «تحقيق شيء صعب والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية، أو الأفكار وتناولها أو تنظيمها، وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة» (هول وليندزي، ١٩٧٨) .

٢. **نظرية هيدر: Hider Theory (1958)**

تعدُّ نظرية هيدر من النظريات التي تركز على مفهوم الإعزاءات السببية (Attributions Causal) وأثارها على سلوك الإنجاز ودافعية الإنجاز، إذ يقترح هيدر وجود نوعين من العوامل التي تساعد على تكوين الحدث السلوكي هما: البيئية والشخصية، وهو يرى أن عَزْوَ الحدث إلى العوامل الشخصية يتباين مع تباين عَزْوِه إلى العوامل البيئية، فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الملاحظ كمسبب للحدث قلَّت أهمية العوامل البيئية وبالعكس (Weiner, 1986) .

ويقسم هيدر العوامل الشخصية التي تكون الحدث إلى عناصر ثلاثة هي: الأول، القدرة؛ ويقصد بها المهارة العقلية والبدنية للفرد، والثاني المحاولة؛ ويقصد بها العامل الدافعي الذي يوجه الفعل ويحافظ على قوته ويعطيه خاصية هادفة، والثالث القصد والجهد؛ ويقصد به هيدر ما ينويه الشخص أو يحاول إنجازه. كذلك يقسم العوامل البيئية إلى عنصرين هما: الأول صعوبة العمل، ويراها هيدر من العوامل التي لها خاصية عزوٍ ثابتة لا تتغير. والثاني الحظ وبخلاف صعوبة العمل، فان الحظ يعد من العوامل المتغيرة (عطية، ١٩٩٦) .

٣. **نظرية وينر: Weiner Theory (1986)**

ولقد اقترح وينر نظرية عزو ثانية مكملة لنظرية هيدر لتفسير دافعية الإنجاز، إذ يرى أن التقويم أو التفسير الذي يقوم به الفرد عندما يواجه بعمل متعلق بالإنجاز هو مقرر مهم يحدد رغبته في القيام به، حيث اقترح بعدين لتحليل العزو السببي، يتكون من أربعة عوامل هي: القدرة، والجهد، وصعوبة العمل، والحظ. إذ يرى وينر أن عامل القدرة وعامل الجهد هما

عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، بينما يرى صعوبة العمل والحظ عاملين خارجيين، ويتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالثبات النسبي، بينما يتذبذب عاملا الجهد والحظ. ويتوسط العزو السببي المثير والاستجابة (الأداء) (Weiner,1986) .

٤. **نظرية نيكولز: Nicholles Theory (1989)**

اهتم نيكولز بعمليات الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل في مواقف الإنجاز، حيث يعرف السلوك الإنجازي بأنه سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة، أي أن الأفراد يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد إظهار أن قدراتهم عالية ويميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة، ولقد ركز نيكولز على عامل الجهد بصفته العامل الأكثر قدرة على الكشف عن الطاقة الانجازية (Nicholls & Duda, 1992) .

ويميز نيكولز بين مفهومين أساسيين لدى تفسيره للموقف الإنجازي هما: الأول، الانهماك في العمل (Task Involvement) ويشير إلى الحالات التي ينصب عمل الأفراد فيها لإظهار القدرة بطريقة غير متميزة، والتركيز على العمل وتحسين إتقان الفرد له أكثر من مقارنة قدرة الفرد لقدرات الآخرين. أما الثاني فهو، إندماج الذات (Ego Involvement) ويتضمن تقويماً فاعلا للذات، لأنه يحتوي على تقدير من جانب خارجي اجتماعي للفرد، ويكون التركيز فيه على الذات وتقويمها في ضوء المعايير الاجتماعية، وذلك في الحالات التي ينجز فيها الفرد لإظهار القدرة بالمعنى المتميز (Nicholls & Duda, 1992) .

٥. **نظرية أتكنسون: Atkinson (1964)**

يرى أتكنسون أن دافعية الإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي المكون من: قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة. وأوضح أتكنسون أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

- محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين وما يتضمنه ذلك من بذل الجهد المطلوب.
- أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز والجودة في الأداء (خليفة، ١٩٩٧) .

والافتراض الأساسي في نظرية أتكنسون، هو أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظرف من الظروف، ولكن فقط حينما يمثل الموقف نوعاً من التحدي الشخصي، فإن نسبة النجاح لا يتعدى فيه (٥٠٪) ، إذ إن الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يميلون لأداء المهمات متوسطة الصعوبة التي تتسم بخصيصتين: الأولى، أنها تزود الفرد بمعلومات عن أقصى قدراته، والثانية، أن ناتج الأداء المتعلق بها يكون في قمة عدم التيقن (Uncertainty) أو عدم التأكد من حيث النجاح والفشل (خليفة، ١٩٩٧) .

تعقيب على نظريات تفسير دافعية الإنجاز:

يتضح مما سبق من عرض لبعض وجهات النظر التفسيرية لدافعية الإنجاز، أن هذه الدافعية تتمتع بمجموعة من الخصائص أهمها:

١. إن دافعية الإنجاز تمثل أحد متغيرات الشخصية التي يتوقف عليها إلى حدٍ كبير نجاح الفرد في مهنته أو دراسته، فهي عامل مهم ومؤثر في رفع كفاية الفرد وإنتاجيته.

٢. تعدّ دافعية الإنجاز ذات طبيعة مركبة تتضمن عوامل أو أبعاداً عدة أهمها: المثالية في العمل، والجدية والمنافسة، والمثابرة، والطموح، والتضحية من أجل العمل والتفوق به، والرغبة في التميز، والقدرة على التغلب على العقبات، ومجابهة المهمات الصعبة.

٣. إن الأفراد يختلفون فيما بينهم في مستوى الدافعية للإنجاز، ويرجع ذلك إلى عوامل عدة: داخلية متعلقة بقدرات الفرد واستعداداته وحوافزه الذاتية، وخارجية تتعلق بصعوبة المهمات ومهارات العمل، وما يتبع ذلك من فرص وحظ لنجاح الفرد بالقيام بهذه المهمات بفعالية.

٤. التنشئة الاجتماعية ورعاية الآباء وأساليبهم في التربية، تعدُّ عوامل أساسية لتحفيز ونمو الدافعية للإنجاز لدى الأبناء.

٥. وبذلك فإن العلاقة بين المفهومين الرئيسيْن لهذه الدراسة وهما الكفايات التعليمية ودافعية الإنجاز هي علاقة وثيقة وتتمثل في دعم أحدهما للآخر؛ وأن توافر مستوى جيد من الكفايات التعليمية لدى المعلم يعدُّ مصدراً مهماً لدافعيته للإنجاز المهني، وأن توافر مستوى من الدافعية للإنجاز لدى المعلم من جهة أخرى، يساعده في اكتساب الكفايات التعليمية وممارستها فعلاً في التدريس.

المفاهيم العلمية:

١. الكفايات التعليمية:

ازداد الاهتمام بدراسة الكفايات التعليمية (Teaching Competencies) في أواخر عقد الستينيات وبداية عقد السبعينات من القرن المنصرم، إذ أكد بوبام وبيكر (Popham & Baker, 1970) على ضرورة توافر أنماط تعليمية سلوكية محددة، يجب على المعلم القيام بها لإنجاز العمل التعليمي على النحو الأفضل، وطورا بعض الاختبارات التي تقيس الكفايات التعليمية، وذلك بتحديد الطرق التي تمكن الطلاب من اكتساب المعلومات وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها، الأمر الذي أدى إلى قيام حركة تربوية جديدة

لإعداد المعلمين وتدريبهم تعرف بحركة التربية القائمة على الكفايات (Compete-cy- Based Education) . حيث يجب على المعلم، في ضوء مثل هذه البرامج، أن يتمكن من أداء أنماط تعليمية سلوكية ظاهرة، تتصف بالفاعلية التعليمية قبل ممارسة عملية التعليم على نحو فعلي (Gage & Berliner, 1979) . فالمعلم ينعكس تأثيره على طلابه بوساطة سلوكه الملاحظ، أو أدائه في أثناء تفاعله معهم، وبذلك يصبح من المهم دراسة هذا الأداء والكشف عنه لمعرفة العوامل التي تدعم وتساعد على اكتساب المعلم لهذه المهارات والكفايات، وتجعله قادراً على ممارستها بنجاح في غرفة الصف. فأداء المعلم وكفايته يقرره إلى حد كبير بعض خصائص المعلم ذاته، والتي تسمى كفاءة المعلم (Teacher Competence)، ويحدد هذه الكفاءة للمعلم ما يمتلكه من كفايات تعليمية (-Teach ing Competencies)، فكلما امتلك المعلم كفايات تعليمية أكثر، كلما كان أكثر كفاءة (Crook & Donald, 2002).

إن عملية التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد بحيث تؤثر في نجاح المعلم لاكتسابه وممارسته للكفايات التعليمية متغيرات كثيرة متداخلة، فبالإضافة إلى خصائص المعلم نفسه، هناك المتغيرات الخاصة بالمتعلم وبالمادة الدراسية وبطرق التدريس ووسائله المختلفة؛ لهذا يبدو من غير المستغرب في ضوء هذه الشبكة المتداخلة من المتغيرات، أن ينزع الباحثون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة (Weiner,1986) . ويشير كودوين وكلوزماير بهذا الصدد إلى ثلاثة محكات أساسية لذلك (Goodwin & Klausmeier, 2003) هي:

- ♦ **العملية التعليمية: Process**

يشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي السائد في أثناء العملية التعليمية ـ التعلمية ذاتها، والتي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم، مع أنماط السلوك التعلمي للطالب، والتي يمارسها كل منهما في البيئة الصفية؛ حيث تتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية، وإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة داخل الصف، كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة (Feed Back) وتقويم نتاجاتهم. أما الأنماط السلوكية للمتعلم، فتتجلى من خلال طرق استجاباتهم للنظام، وتركيز الانتباه، وبذل الجهد والمثابرة، والقيام بالتجارب والممارسات العملية، وأساليب الحوار.

ولتقويم فعالية المعلم ونجاح التعليم في ضوء هذا المحك، استخدم الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم، والتي يمارسها كل

منهما في أثناء عملية التعليم، بحيث تُلاحظ هذه الأنماط وتُوصف وتُفسر للحكم على فعالية التعليم في ضوء ما يجري داخل الصف، وقد قامت دراسات كثيرة عالجت العملية التعليمية كمحك للحكم على فعالية المعلم وكفايته منها (Cookson, 1983؛ Bloom, 1982) .

- **النتاج التعليمي: Product**

يشير هذا المحك إلى ما يتعلمه الطالب ويكتسبه من خبرات، نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية. ويمكن الوقوف على النتاج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم، بأدائه بعد التعليم؛ أي التغيرات التي تطرأ على سلوكه، والتي تتبدى في اكتساب القدرات المعرفية والميول والاتجاهات والقيم والشخصية المتكاملة. ويعتقد الباحثون الذين يأخذون بمثل هذا المحك، أن النتاج التعليمي هو أفضل وسيلة لاختبار فعالية المعلم ونجاح التعليم، لأنه يمكننا من معرفة الإنجازات التي حققها المتعلم في المجالات النفسية والحركية والانفعالية والمعرفية، وقد أظهرت بعض الدراسات أثر المعلمين في تحصيل الطلاب (Issler, 1983؛ الصبيحي، ١٩٨٦؛ مقابلة، ١٩٨٨؛ رمضان، ١٩٩٢؛ Mussnug, 2004؛ Kistler, 2005) ، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إجمالاً إلى تمكن طلاب بعض المعلمين، لدى تشابه الشروط الأخرى من إنجاز مستويات تحصيلية أعلى من المستويات التي أنجزها طلاب معلمون آخرون.

لكن العقبة الأساسية التي يواجهها هذا المحك، تتجلى في عملية القياس، إذ يصعب في بعض الأحيان، الوقوف على بيانات ثابتة وصادقة حول التغيرات التي تتناول جوانب سلوك الطلاب المختلفة، وتعود هذه الصعوبة لعدم توافر تقنيات القياس الدقيقة (نشواتي، ١٩٨٤) .

- **العوامل المنبئة: Presage**

ويشير هذا المحك إلى الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتصف بها المعلم، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفعاليته التعليمية الحالية والمستقبلية، كقدراته العقلية، وسماته الشخصية، وعدد سنوات تعلمه وخبراته، ومستواه التحصيلي، وتفوقه الدراسي، واتجاهاته لمهنة التدريس، وصفاته العقلية والنفسية، وقد أجريت دراسات وبحوث حول هذه الخصائص الوصفية وعلاقتها بكفاءة وفعالية المعلم في العملية التعليمية منها (Wang & Creedon, 1989 ؛ Woolfolk & Hoy, 1990؛ الصبيحي، ١٩٨٦؛ علي، ١٩٨٦؛ النهار والربابعة، ١٩٩٢) .

بعد استعراض المعايير السابقة، والتي على أساسها يُحكم على كفاءة المعلم، نجد المعيار الأول يستند على إنتاج المعلم المتمثل أغلبه في تحصيل تلاميذه، لكن المعروف

أن المعلم وحده ليس مسؤولاً عن تحصيل التلاميذ، بل تدخل عوامل أخرى كثيرة منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه، مثل ذكائه وميوله واتجاهاته نحو الدراسة، ومنها ما يتعلق بالوسط الاجتماعي والاقتصادي والأسري الذي يعيش فيه التلميذ (Bloom, 1982) ، وبهذا تتعدد العوامل التي تؤثر في تحصيل التلاميذ ويصعب فصلها وتقدير الجزء الذي يرجع إلى المعلم والأجزاء التي ترجع إلى العوامل الأخرى.

لذا، فإن تقدير كفاءة المعلم من خلال تحصيل تلاميذه أو من خلال تأثيره عليهم ليس معياراً سليماً تماما. أما في حالة استخدام المعيار الثاني في تقدير فعالية المعلم، فإنه يعتمد على أنماط السلوك السائدة في أثناء عملية التعليم والتعلم ذاتها، ومن خلال الطرق والأساليب التي يتبعها المعلم في شرح المادة الدراسية. وهذه العملية تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين (غنيم، ١٩٨٦) ، كما تحتاج إلى وسائل وأساليب معينة لقياس أنماط التدريس التي يمارسها المعلم في أثناء عمله التعليمي، وتعدُّ هذه عملية معقدة التنفيذ والأجراء، وبالرغم من ذلك فهناك العديد من الدراسات التي نهجت هذا النهج، وتعدُّ إذا توافرت الوسائل المنهجية لذلك والتي يمكن الاعتماد على نتائجها، معياراً نافعا للحكم على كفاءة المعلم وفعاليته (Goodlad, 2005) .

وفي حال استخدام المعيار الثالث، أي أنماط السلوك المنبئة التي تميز المعلم الفعال عن غيره من المعلمين، سواء كانت هذه الأنماط أو الصفات شخصية ديمغرافية كالجنس والخبرة والمؤهل ومستوى التعليم، اوعقلية كالذكاء والقدرات النوعية الأخرى أو انفعالية كالانبساط والانطواء والحاجات والميول والاتجاهات أو غير ذلك، فإنها تُعدُّ مهمة إذا توافرت لدى المعلم؛ لأنها حتماً تنعكس على سلوكه داخل الصف وخارجه، وتؤثر في فعاليته وقدرته على ممارسة المهارات التعليمية (شحادة، ١٩٩٧) .

ويرى الباحث، أن المعيار الأخير الذي يتخذ من سلوك المعلم وخصائصه وسماته المختلفة، أساساً لتقدير كفاءته معياراً نافعاً للدراسة بشرط وجود أنماط من السلوك متفق عليها يمكن الرجوع إليها لتقدير فعالية المعلم خلال العملية التعليمية بالاعتماد على مجموعة من الاختبارات والمقاييس وقوائم الملاحظة، وهذا ما يحاول الباحث توفيره لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. وفي واقع الأمر، فإن سلوكيات التدريس لا تظهر داخل غرفة الصف كمفردات سلوكية مفككة، أو منفصلة بعضها عن بعض، ولكنها تظهر كمجموعة من السلوكيات المتتابعة التي يكون بينها علاقة ما، تظهر كنموذج معين للتدريس يسهم في تعليم التلاميذ، وهذا يعني، أن تحديد هذه المهارات أو الكفايات التعليمية، ومن ثم قياسها يجب أن يكون على شكل مجموعات من الأنماط السلوكية، وليس مهارات منفصلة يتقنها المعلم في أثناء فترة التدريب (بركات، ٢٠٠٤) .

٢. دافعية الإنجاز:

تمثل دافعية الإنجاز (Achievement Motivation) أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، التي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، هذا فضلاً عن علم النفس المهني ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي، وبوجه عام حظي مفهوم الدافعية للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى، وبرز خلال عقد الستينيات من القرن العشرين وما بعده باعتباره أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث (McClelland, 1985) . حيث طُرحت تساؤلات جادة كان المراد منها الوقوف على أبعاد هذا المفهوم وعناصره وكيفية تحديده، والوقوف على التصورات النظرية التي تفسر هذا المفهوم، وتبيان علاقته بكثير من المتغيرات والعوامل التربوية والاجتماعية والاقتصادية، وقد أصبحت الدافعية للإنجاز مؤخراً تمثل موضوعاً للبحوث والدراسات الحضارية المقارنة، وبرزت بقوة في الدراسات المقارنة بين الجماعات التي تنتمي إلى ثقافات مختلفة، بهدف الوصول إلى مبادئ عامة لدافعية الإنجاز.

تعريف الدافعية للإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى **ألفرد ادلر (Adler)** الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، **وكورت ليفن (Levin)** الذي عرض هذا المفهوم في ضوء تناوله لمفهوم الطموح (خليفة، ١٩٩٧) . وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن المحاولات الجادة لدراسة دافعية الإنجاز قد بدأت على يد العالم **موراي (Murray)** الذي رأى أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الإنسان، وهو أول من قدم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية (هول وليندزي، ١٩٧٨) .

ويعرفه **ماكليلاند (McClelland, 1985)** بأنه استعداد يتميز بالثبات النسبي للسعي للتحصيل والنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامناً في الفرد حتى يستثار بمثيرات في مواقف محددة، وهو يرى أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يرتبط بعضها بالأمل في النجاح، ويتعلق بعضها الآخر بالخوف من الفشل.

أما **أتكنسون (Atkinson)** فقد عرف الدافع للإنجاز، بأنه ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له (خليفة، ١٩٩٧) . وبهذا المعنى يرى **هيلجارد (Gage & Berliner, 1979)** في تعريفه أنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

أن الدافع للإنجاز يتضمن الرغبة في الأشياء، وإتمام الأعمال الصعبة، ومواجهة المعايير العالية والتفوق على الآخرين، **وتناول حسن** (١٩٨٩) **متغيرات الإنجاز في ضوء تقسيمه له، إلى ثلاثة جوانب هي**:

- الإنجاز باعتباره دافعاً: ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وفقاً لمعيار محدد من الجودة والامتياز، وإحساس بالفخر والاعتزاز عند إتمام العمل.
- الإنجاز باعتباره أداء: ويعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيراً عن شدة الدفع للإنجاز.
- الإنجاز بصفته سمة شخصية: ويفترض أن الإنجاز صفة شخصية ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية.

ويحدد **دوف اليزر (Dov Elizor)** الوارد في النابلسي (١٩٩٣) أوجهاً ثلاثة لدافع الإنجاز هي: الكيفية السلوكية (Behaviour Modality) (معرفية، وجدانية، ووسيلية) ، ونوع المواجهة (Type of Confrontation) (مواجهة الذات، ومواجهة المشكلة) ، ومنظومة الزمن (Time Perspective) (قبل، وفي أثناء، وبعد أداء المهمة) .

ويميز كل من **سميث (Smith) وفيروف (Veroff)** الوارد في **خليفة** (١٩٩٧) بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما:

- دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
- دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي بين أداء الفرد بالآخرين.

ويتضح مما سبق أن أهم ملامح ومظاهر دافعية الإنجاز تتمثل في المفاهيم الإجرائية الآتية:

١. الميل إلى تحقيق النجاح، وتجنب الفشل.
٢. تحمل المسؤولية لحل المشكلات الخاصة والعامة.
٣. الميل إلى وضع أهداف معينة، وتحقيقها بأفضل طريقة ممكنة.
٤. الميل إلى المثابرة والمخاطرة، وتوافر عنصر التحدي في السلوك.
٥. إدراك الزمن والتوجه للمستقبل بتفاؤل.
٦. الميل للفطنة والجرأة والحيوية، وتقدير الذات والاستقلالية والطموح.

٧. الميل إلى التخطيط المسبق لعمله، ويستخدم مهارته بحرص وتفحص دقيق.
٨. تفضيل الأدوار التي توفر التفوق والتميز.
٩. التميز بإصدار أحكام مستقلة غير مزاجية.
١٠. اختيار الخبراء كشركاء في العمل وليس الأصدقاء.

ومن خلال التعاريف السابقة لدافعية الإنجاز ومظاهرها المختلفة، فان الدراسة الحالية تتبنى التعريف التالي لهذا المفهوم وهو: استعداد المعلم لتحمل مسؤولية الدور المنوط به، والسعي نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بفعالية، والتغلب على المعوقات التي تواجهه للتوصل إلى مستوى من النجاح المهني.

الدراسات السابقة:

◄ أولاً- دراسات تناولت اكتساب وممارسة المعلم للكفايات اللازمة للتعليم:

قام **الراوي (AL- Raway, 1988)** بدراسة كان هدفها تحليل الكفايات اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية في دولة الأمارات العربية، وأبرزت الدراسة النتيجة العامة الآتية: إن هناك خمس كفايات ذات درجة عالية من الأهمية اتفق عليها أفراد العينة وهي: القدرة على تحضير الدروس وإعدادها بوضوح، والتمتع بخصائص شخصية طيبة، والقدرة على إدارة الصف الدراسي، والتأكيد على المعلومات في التربية الدينية و الأخلاقية، وتشجيع الطلاب على اتباعها، والقدرة على تصميم الدرس وتنفيذه.

وفي دراسة قامت بها **حماد** (١٩٩٢) بهدف التعرف إلى الكفايات التدريسية اللازمة لمعلي المواد الفلسفية بالتعليم الثانوي، اشتملت عينة الدراسة على (٥٠) معلماً ومعلمة بمدينة الإسكندرية، كما استخدمت لذلك بطاقة ملاحظة تضمنت (٥٠) كفاية موزعة على سبع مجالات رئيسة هي: التخطيط للدروس اليومية، واستخدام المفاهيم السيكولوجية بفعالية، استخدام الوسائل والأنشطة التربوية، تنفيذ الدرس تبعا للخطة المرسومة، وتحليل الأداة العلمية، وحفظ النظام داخل الصف الدراسي، واستخدام أساليب تقويم متنوعة وفاعلة. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة أن نسبة الكفايات التعليمية المتوافرة لدى المعلمين تراوحت ما بين (٦٥ ٪ و ٧٩٪) في جميع المجالات السبعة.

وأجرى **أليس وآخرون (Ellis & others, 1993)** دراسة هدفها تحديد الكفايات اللازمة التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمي المرحلة الابتدائية لتناسب احتياجات التلاميذ. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أهمية الكفايات في المجالات الآتية:

- احتراف المهنة: ويتضمن هذا المجال العناصر الآتية: التدريس كمهنة، وطبيعة العمل المدرسي، والمعلم كمحترف لمهنة التعليم.
- المتعلم: ويتضمن الكفايات المتصلة بالمعلومات و المعارف عن ظاهرة النمو الإنساني والتطور، والتأثيرات الوالدية، وتقويم خصائص المتعلم، والعوامل المؤثرة عليه.
- الاتصال والتعاون: ويشتمل على كفايات الاتصال الأساسية و التفاعل مع الزملاء والمهنيين في المجال، و تطوير الخطط التعليمية والتفاعل مع الوالدين.
- تيسير التعلم: ويشتمل على كفايات تقويم التعلم، و تقويم البرامج التعليمية، و تصميم خطط التعلم وطرق توزيعها، و إدارة الصف الدراسي.

أما **برانش (Branch, 1993)** فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك وممارسة معلمي الصفوف السابع وحتى الثاني عشر في ولاية نيويورك الأمريكية للكفايات اللازمة للتعليم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) معلماً ومعلمة، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن الكفايات اللازمة للتدريس تمارس في هذه المدارس لدى أفراد هذه الدراسة بنسبة تراوحت بين (٧٠,٢٤ ٪) بالمتوسط العام.
- أما الكفايات التي مورست بنسبة (٨٠ ٪) فأكثر فهي على التوالي حسب الأهمية: وضع الأهداف التربوية العامة، وتحليل المحتوى العلمي، ووضع الأهداف السلوكية، واختيار طرق التدريس المناسبة للأهداف السلوكية، و تنظيم المحتوى التعليمي، وربط الدروس مع بعضها بعضاً، وربط الدروس بوحدات المنهاج كلها.
- في حين كانت الكفايات التي مورست بنسبة أقل من (٧٠٪) على التوالي: مناقشة الأهداف المصاغة مع الإداريين، ومناقشتها مع المسؤولين في مركز الوسائل التعليمية، ومع المعلمين الآخرين، واختيار الأدوات التعليمية المناسبة للدرس، والاتصال بخبراء المادة الدراسية، وتنظيم الجهود مع معلمين آخرين لدى وضع المذكرة اليومية.

وأجرى **الكندري** (١٩٩٤) دراسة بهدف التعرف إلى مدى تمكن المعلمين من الكفايات العامة والخاصة اللازمة للتعليم في مراحل التعليم العام في الكويت. وأعد الباحث لهذا الغرض بطاقة ملاحظة تشتمل على (١١٤) كفاية موزعة إلى ثلاثة مجالات من الكفايات، وطبقها على عينة مكونة من (٢٤) معلماً ومعلمة. وقد تمخضت الدراسة عن نتائج كثيرة كان أهمها ما يأتي:

- إن الكفايات المتعلقة بالمظهر العام والاتزان الانفعالي كانت أعلى الكفايات

التعليمية تمكناً وتوافراً لدى المعلمين، حيث كانت نسبتها (٩٥,٨ ٪ و ٨٧,٥ ٪) على التوالي.

- كانت كفايات الإحاطة بالمادة العلمية بنسبة (٤١,٧ ٪) ، وكفايات إعداد الدرس فكانت بنسبة (١٦,٧ ٪) .
- بلغت نسبة الكفايات المتوافرة لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية أكبر من نسبة معلمي المرحلة الثانوية حيث كانت هذه النسبة (٧٨,٦ ٪ و ٤٠ ٪) على التوالي.

وخلصت الدراسة إلى أن أداء مدرسي اللغة العربية في المدرسة الإنجليزية كان بدرجة متوسطة، ويحتاج المعلمون إلى مزيد من التدريب على بعض الكفايات الأساسية في التدريس.

وفي الأردن قام **حمدان والناصر** (١٩٩٦) بدراسة كان الهدف منها التعرف إلى درجة ممارسة معلمي تخصص التربية الرياضية لهذه الكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبتهم. ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة عشوائية قوامها (٢٧٠) طالباً وطالبة من طلبة كليات المجتمع وهم يمثلون ما نسبته (٤١٪) من المجموع الكلي للطلبة، واستخدم لذلك قائمة من الكفايات التعليمية مكونة من (٧٣) كفاية موزعة على (٩) مجالات. وخلصت هذه الدراسة إلى أن معلمي تخصص التربية الرياضية يمتلكون بدرجة مرتفعة مجالات الكفايات التعليمية الآتية: التقويم، والعمل مع الجماعة، والأساليب والوسائل التعليمية، والاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية، والتخطيط للتعليم، بينما يمتلكون كفايات تطوير المناهج بدرجة متوسطة.

وفي دراسة قام بها **جينك وآخرون (Cheng & Others, 2003)** كان هدفها الأساس تحديد الكفايات اللازمة للتعليم التي أكتسبها الطالب المعلم من خلال برنامج إعداد خاصين بالتأهيل التربوي وتدريبهم لفترة سنتين. والتعرف إلى التغيرات الحاصلة على ممارسة الطالب المعلم للمهارات التدريسية اللازمة بعد عملية الإعداد والتدريب التربوي. وبعد إتمام برنامج الإعداد والتدريب التربوي، استخدمت بطاقة ملاحظة لقياس مدى ممارسة الطلبة المعلمين للكفايات التي تدربوا عليها خلال البرنامج، وذلك خلال السنة الأولى لتعينهم في مجال التدريس الفعلي. وعند تحليل بيانات هذه الدراسة ومعالجتها إحصائيا أسفرت عن النتائج الآتية:

- إن أفراد المجموعة الأولى الذين كان اكتسابهم للكفايات التعليمية مرتفعاً خلال البرنامج التدريبي، أظهروا قدرة أفضل على ممارسة المهارات التدريسية في أثناء الخدمة الحقيقية في السنة الأولى لتعيينهم.

- إن امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم لم يكن بالمستوى المطلوب بشكل عام، ولهذا خلصت الدراسة إلى حاجة المعلمين المستمرة لبرامج الإعداد والتدريب التربوي والمهني.

وفي دراسة قام بها كل من **فونسشينباك وبافلاك** (VonEschenbach & Pavlak, 2004) كان هدفها الكشف عن الكفايات الضرورية لدى المعلمين في المرحلتين: الابتدائية والثانوية، ومعرفة العوامل المرتبطة بقدرة هؤلاء المعلمين على ممارسة هذه الكفايات. تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) معلماً ومعلمة طُبِّقت عليهم قائمة للكفايات مكونة من (٣٠) فقرة. وقد انتهت إلى نتائج عدة كان من بينها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من حيث اكتسابهم للكفايات التعليمية اللازمة للتعليم.

وفي دراسة أخرى مشابهة **لكلين (Klein, 2005)** هدفت إلى التعرف على تأثير الإعداد والتدريب المسبقين للمعلمين على مهارات تصميم التعليم في امتلاك وممارسة هذه المهارات في أثناء التدريس. وللتحقق من هذا الغرض استخدم كلين (١٠٥) من معلمي ما قبل الخدمة: (٣٠) من الذكور، و (٧٥) من الإناث، دُرِّبوا في برنامج إعداد وتدريب، يقوم على الكفاية (Competency Based Instruction) على بعض المفاهيم والمبادئ العامة في تصميم التعليم كالتخطيط للتعليم، وصياغة الأهداف العامة والخاصة، وأساليب إثارة الدافعية والتقويم ذي المحك المرجعي. وقد استغرق برنامج التدريب (١٦) أسبوعاً، أُخضع المعلمون خلالها لثلاثة اختبارات موضوعية للتحقق من مدى امتلاكهم لأهداف البرنامج، ومدى تطبيقهم وممارستهم لهذه المهارات التي أعدوا لها، وقد توصلت الدراسة إلى أن متوسط تحصيل (امتلاك) أفراد العينة المدروسة على الاختبار الأول الخاص لقياس مدى تعلم المعلمين لمفاهيم ومبادئ تصميم التعليم بلغ (١٤,٤) من مجموع كلي بلغ (١٥) درجة. وفيما يتعلق بممارسة المهارات التعليم، فقد بلغ متوسط أداء المعلمين (٤٦,٧٣) من مجموع كلي بلغ (٥٠).

أما **العمري** (٢٠٠٥) فقد هدفت دراسته إلى الكشف عن مدى تقدير عينة من معلمي الحاسوب في الأردن لأهمية الكفايات التعليمية ومستوى ممارستها في ضوء متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي. وتكونت عينة هذه الدراسة من (٤٣٨) معلماً ومعلمة، وقد بينت نتائجها أن تقديرات المعلمين لأهمية الكفايات التعليمية كانت مرتفعة، في حين كانت تقديراتهم لدرجة ممارستهم لها متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مدى أهمية الكفايات التعليمية يُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة

البكالوريوس. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أهمية الكفايات التعليمية ومدى ممارستها فعلاً.

وهدفت دراسة أبو داود (٢٠٠٨) التعرف إلى الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل، وذلك في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (٢١١) معلماً، و (٣٣٧) معلمة، موزعين إلى (١٣٦) مدرسة. وبعد جمع بيانات هذه الدراسة وتحليها أظهرت النتائج أن نسبة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية تراوح إجمالاً بين كبيرة وكبيرة جداً على جميع المجالات. ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لممارسة الكفايات التعليمية تُعزى إلى المتغيرات المستقلة موضع البحث.

◄ **ثانياً- دراسات تناولت دافعية الإنجاز لدى المعلمين:**

أجرى **الأزرق** (١٩٩٧) دراسة كان من بين أهدافها التعرف إلى مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، وتحديد مستويات الأداء لديهم (مرتفع- متوسط- منخفض). ومعرفة مدى إمكانية التنبؤ بالكفايات المهنية لدى المعلمين من خلال تحديد الوزن النسبي لمجموعة من الخصائص العقلية المعرفية والوجدانية والاجتماعية (منفردة و مجتمعة) ، ومدى إسهام كل منها في تفسير التباين في الكفايات المهنية، وذلك بهدف ضبط هذه المتغيرات كمدخلات سلوكية عند انتقاء الطلاب المعلمين قبل الالتحاق ببرامج إعداد المعلمين وتدريبهم. تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) معلماً ومعلمة، واستخدمت الأدوات الآتية لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة وهي: مقياس تقدير الذات، ومقياس دافعية الإنجاز، وبطاقة ملاحظة أداء المعلم، واستمارة البيانات الخاصة بالمؤهل والخبرة، والبروفيل الشخصي، واختبار الذكاء العام، و اختبار قدرات التفكير الابتكاري. وقد عُولجت هذه البيانات باستخدام برامج (SAS) ، واستخرجت مصفوفات الارتباط، ومقاييس النزعة المركزية ومعادلة الانحدار المتعدد المنتظم، و تحليل التباين الأحادي الاتجاه. **وتوصلت هذه التحليلات إلى النتائج الآتية:**

- وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين الكفايات المهنية (المجموع الكلي) وبين ثلاثة متغيرات وهي: الذكاء العام، والطلاقة اللفظية، وتقدير الذات.
- عدم وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين الكفايات المهنية وبين كل من: دافعية الإنجاز، والسيطرة، والمسؤولية، والاتزان الانفعالي، والاجتماعية، والطلاقة الفكرية، والمرونة، والأصالة.

- لم يصل مستوى أداء معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا حد الإتقان المطلوب وهو (٨٥٪) على مستوى المجموع الكلي للكفايات المهنية، وأما على مستوى الكفايات الأساسية، فقد تحقق الإتقان في مجال العلاقات البينية فقط، ولم يصل إلى حد الإتقان في كل من كفايات: التدريس، وإدارة الصف، والاتصال والتفاعل الصفي.

وأجرى **ويلك (Willke, 2004)** دراسة بهدف بحث تأثير الدافعية للإنجاز وفعالية المعلم في تحقيق استراتيجيات التعليم، لدى عينة من مكونة من (١٧٠) معلماً ومعلمة من مرحلتيْ التدريس الأساسية والثانوية ومن تخصصات مختلفة، وقد أظهرت الدراسة نتائج عديدة كان من بينها وجود تأثير موجب ودال إحصائياً للدافعية للإنجاز في قدرة المعلم على تحقيق استراتيجيات التعليم بفعالية، وأنها لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، في حين أظهر المعلمون من التخصصات العلمية مستوى أكبر من الدافعية للإنجاز مقارنة بالمعلمين في التخصصات الأدبية، كما أظهر المعلمون في المرحلة الثانوية مستوى أكبر من الدافعية للإنجاز من المعلمين في المرحلة الأساسية.

دراسة **كارسكوف (Garskof, 2004)** التي كان من بين أهدافها التعرف إلى الدافعية للإنجاز وعلاقتهما بممارسة المهارات التدريسية، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٢٢) معلماً ومعلمة نصفهم من الذكور والنصف الأخر من الإناث، وأظهرت الدراسة نتائج كثيرة كان من بينها وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز، وممارسة مهارات التدريس لصالح المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز.

قام **أفيووك (Avyoock, 2005)** بدراسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين فعالية المعلم في المرحلة الأساسية ودافعيته الإنجازية، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) معلماً ومعلمة، ودلت نتائجها على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية المعلم في التدريس ودافعيته للإنجاز.

مشكلة الدراسة:

إن التعليم يسهم إسهاماً كبيراً في تحقيق ما يتطلع إليه المجتمع، من تنشئة أفراده وفقاً لغايات وأهداف اجتماعية وإنسانية معينة، والمدرسة هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع كي تؤدي دورها عن وعي وفهم في تنشئة الأجيال وتربيتهم وفق النظام الاجتماعي والثقافي لمجتمعهم. والمعلم بصفته العمود الفقري لهذه المؤسسة يكون له التأثير الأكبر في نمو التلاميذ، وذلك باستخدام الطرق والوسائل التي يتخذها كمدخل للوصول إلى تحقيق مسؤولياته نحو التلاميذ.

ولعل تحديد الكفايات اللازمة للتعليم التي على المعلم اكتسابها وممارستها يصبح أمراً ملحاً وبالغ الأهمية، لأن معرفة هذه الكفايات تجعل من الممكن رسم الخطط الفاعلة لتدريب المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة وأثناءها، وذلك من أجل رفع كفاءة المعلمين وتطوير أدائهم، كما يجعل بالإمكان تقويم هذا الأداء، ولعل هذا الاتجاه هو السائد في العديد من دول العالم (نشوان والشعوان، ١٩٩٠) . إذ إن بناء التربية على هذا الأساس يجعل عملية إعداد المعلمين وتدريبهم أكثر ترشيدا وفاعلية.

وبناء على ذلك، وانطلاقاً من أهمية الدور المنوط بالمعلم، ولحداثة موضوع الكفايات التعليمية، وبخاصة في المجتمع الفلسطيني، فإن هذه الدراسة أخذت على عاتقها التعرف إلى مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم، ومدى قدرته على ممارسة هذه الكفايات في غرفة الصف فعلاً، وعلاقة ذلك بدافعيته للإنجاز. ذلك أن امتلاك المعلم للكفايات التعليمية الأدائية وسيطرته التامة على مصادر التعليم والتعلم وطرائقها وأساليبها المختلفة تشير إلى أن هذا المعلم كفء وفعال (Efficient) ، أي إنه يتمتع بكفايات تربوية ومهنية عالية. ولكن هذه الكفاءة (Efficiency) لا تضمن أن يكون المعلم فعالاً إلا إذا مارس هذه الكفايات، ووظفها في إنجاح العملية التعليمية التعلمية (بلقيس، ١٩٨٩) .

في ضوء ما تقدم، يتحدد موضوع هذه الدراسة بمعرفة الكفايات اللازمة للتعليم التي اكتسابها عينة من المعلمين الفلسطينيين، ومدى ممارستهم لهذه الكفايات فعلا، وعلاقة ذلك بدافعية المعلم للإنجاز. **وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١. ما مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم ومدى ممارسته لها فعلاً؟

٢. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستهم الفعلية لها؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بحيث تُعزى لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بحيث تُعزى لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفايات اللازمة للتعليم التي اكتسابها المعلم، ومدى قدرته على ممارسة هذه الكفايات وأدائها، وعلاقة ذلك بدافعيته للإنجاز. **وبالتحديد فإن هذه الدراسة تهدف بشكل أساسي إلى ما يأتي:**

١. الكشف عن مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم ومدى ممارسته لها فعلاً.

٢. التحقق من العلاقة بين مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم ومدى ممارستهم الفعلية لها.

٣. التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

٤. التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

أهمية الدراسة:

إن اكتساب المعلم للكفايات التعليمية تعدُّ شرطاً لازماً وضرورياً لتحقيق الفاعلية في التعليم، وإحداث الآثار المرجوة، ولكنها ليست كافية (بلقيس، ١٩٨٩) ؛ إذ لا بد من توافر بعض الصفات والخصائص العقلية والانفعالية المزاجية في المعلم، أو لمن يُعد للعمل في مهنة التعليم، وإعادة النظر بشكل مستمر بسياسة إعداد مهنة التعليم وتطويرها وتوفير البرامج التربوية المتخصصة لهذا الغرض، فالمعلم باعتباره مفتاح التجديد والتغيير في المنظومة التربوية يحتاج إلى مثل هذه البرامج حتى يستطيع مواكبة التغيرات الحاصلة ومواجهة التحديات المعاصرة.

وفي ضوء ذلك، يرى الباحث مبرراً لدراسة ما يمتلكه المعلمين من كفايات تعليمية، والتحقق من ممارستهم لهذه الكفايات في غرفة الصف وعلاقة ذلك بمستوى الدافعية للإنجاز لديهم. **والباحث إذ يصوغ أهداف دراسته هذه فإنه يتوخى من إجرائها تحقيق الفوائد الآتية:**

١. مساعدة المعلمين في جميع المراحل التعليمية على تحسين أدائهم المهني، بمعرفتهم الكفايات اللازمة للتعليم وضرورة اكتسابها وممارستها والتدرب عليها قبل الخدمة وأثناءها.

٢. تفيد المشرفين التربويين في تقويم أداء المعلمين في ضوء معرفتهم بالمهارات التعليمية اللازمة لمزاولة المعلمين لمهنتهم.

٣. مساعدة القائمين على برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم على النحو الأفضل.

٤. تحسين تعلم التلاميذ وتطويره، إذ إن أداء المعلم الجيد ينعكس إيجاباً على سلوك التلاميذ وأدائهم.

٥. يأمل الباحثان أن تسهم هذه الدراسة في إثراء البحث العلمي، وأن تكون دافعا للباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

٦. تفيد الجهاز التربوي المتمثل في وزارة التربية والتعليم في تنظيم العملية التربوية، وتساعد في اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير دور المعلم ليواكب كل تطور وجديد في مجالات التعليم والتعلم المختلفة.

٧. تساعد على إعداد رزم وحقائب تعليمية تدور حول كفايات تعليمية أساسية يحتاجها المعلم لدى قيامه بدوره المهني.

افتراضات الدراسة:

طرح الباحث قبل الشروع في إصدار الأحكام وتفسير النتائج الافتراضات الأساسية الآتية:

١. إن عينة الدراسة التي اختارها من المعلمين في مرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة تمثيلاً صادقاً. وأن أفراد هذه العينة لديهم معرفة بالكفايات التعليمية، وهذه المعرفة يمكنهم التعبير عنها من خلال الإجابة على فقرات قائمة الكفايات المعدة لهذا الغرض.

٢. إن مدير المدرسة يستطيع تقدير ممارسة المعلم للكفايات التعليمية، بسبب خبرته وتأهيله العلمي والمهني وبعتباره مشرفاً تربويا مقوماً في المدرسة فهو أكثر مساساً بعمل المعلم وأكثر قدرة على الحكم على ممارسته للمهارات التعليمية اللازمة، وبخاصة أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تطلب من مدراء المدارس حضور حصص دورية للمعلمين وتوجيههم تربوياً ومسلكياً.

٣. إن العوامل الخارجية الاجتماعية والاقتصادية تؤثر بنفس المقدار على عينة الدراسة.

محددات الدراسة:

توجد بعض المحددات التي يمكن أن تقلل من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة خارج عينتها ومجتمعها الأصلي ومن هذه المحددات ما يأتي:

١. اقتصار هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة طولكرم.

٢. تحدد هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي: قائمة الكفايات وقائمة الملاحظة ومقياس دافعية الإنجاز، وهي أدوات من تصميم الباحث وتطويره لأغراض دراسته الحالية، لذلك فإن صدق نتائج هذه الدراسة وثباتها يرتبط بدرجة صدق هذه الأدوات وثباتها.

٣. تقدير ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية بطريقة الملاحظة المباشرة من قبل مدير المدرسة.

الطريقة والإجراءات:

◄ **أولاً- مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يمارسون التدريس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم؛ والبالغ عددهم (٢٠٣٤) معلماً ومعلمة (حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم في بداية العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧) ، منهم (١٠٢٤) معلماً، و (١٠١٠) معلمة. أما عينة الدراسة الحالية فتكونت من (٢٧٩) معلماً ومعلمة، وهم يشكلون ما نسبته (١٤٪) من مجتمع الدراسة؛ منهم (١٤٢) معلماً، و (١٣٧) معلمة. اختيروا بطريقة عشوائية ميَّسرة من أفراد مجتمع الدراسة.

◄ **ثانياً- أدوات الدراسة:**

- **قائمة الكفايات التعليمية: Teaching Competencies Inventory (TCI)**

أعدَّ الباحثان قائمة للكفايات اللازمة للتعليم العام في مراحله الأساسية والثانوية لأغراض دراسات سابقة له (بركات، ٢٠٠٤؛ ٢٠٠٥) وتتضمن وصفاً إجرائياً لأهم الأداءات السلوكية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم، ويحاول أن يمارسها خلال قيامه بمهنته، سواء كان ذلك بما يتصل بسلوكه العام (Teacher Behavior) ، أو ما يتصل بسلوك التدريس

(Teaching Behavior) ، ولأغراض الدراسة الحالية، فقد صيغت هذه القائمة وأعدت لتقوم بغرضين أساسيين لجمع البيانات اللازمة هما:

أ. قائمة الكفايات لقياس مدى اكتساب المعلمين أفراد الدراسة للكفايات اللازمة للتعليم، بحيث تتم عملية الاستجابة عليها بطريقة التقدير الذاتي من قبل المعلم بتحديده مستوى توافر هذه الكفايات بمجالتها المختلفة لديه.

ب. بطاقة ملاحظة: بهدف قياس مستوى الممارسة الفعلية للكفايات التعليمية لدى المعلمين، وذلك من خلال تقديرات مدير المدرسة لأداءات المعلمين بصفته مشرفاً تربوياً مقيماً يتابع يومياً ودورياً عمل المعلمين ويشرف عليهم، وهذه البطاقة تشتمل على نفس مجالات القائمة السابقة وفقراتها من الكفايات التعليمية.

لذا، فمن الناحية الإجرائية فإن هدف هذه الأداة هو توفير نوعين من الدرجات لكل فرد من أفراد الدراسة: النوع الاول درجات عن مستوى إمتلاك الكفايات التعليمية لدى أفراد الدراسة، والنوع الثاني، توفير بيانات لدراجاتهم بخصوص الممارسة الفعلية لهذه الكفايات. اعتمد الباحث في تصميم قائمة الكفايات التعليمية وإعدادها على افتراضات منحى الإجماع وخطواته (Consensus Approach)، ويقوم هذا المنحى على أساس المراجعة الشاملة لقوائم الكفايات التعليمية المختلفة والمتوافرة التي سبق إعدادها في دراسات سابقة، ثم حذف الكفايات المتداخلة والمتكررة لتنتج قائمة مختارة جديدة، وتُوزع على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على صلاحيتها وضبطها (Wang & Creedon, 1989) .

قام الباحثان بمراجعة بعض الدراسات المتاحة في أدبيات هذا الموضوع واطلعا على قوائم الكفايات التعليمية وبطاقات الملاحظة المستخدمة فيها، ولعل أهم هذه الدراسات هي: مرعي (١٩٨٣) ، الصبيحي (١٩٨٦) ، نشوان والشعوان (١٩٩٠) ، النهار وربايعة (١٩٩٢) ، حماد (١٩٩٢) ، الأزرق (١٩٩٧) .

وقد بلغ عدد هذه الكفايات المنتقاة تسعاً وستين كفاية موزعة على ثمانية مجالات فرعية كالآتي:

- المجال الأول: كفايات الإعداد للدرس ويشتمل على (٧) كفايات
- المجال الثاني: كفايات تنفيذ الدرس ويشتمل على (١٠) كفايات
- المجال الثالث: كفايات التقويم ويشتمل على (١٠) كفايات
- المجال الرابع: كفايات الأنشطة والأساليب والوسائل التعليمية ويشتمل على (١٠) كفايات

- المجال الخامس: كفايات إدارة الصف وتنظيمه ويشتمل على (٩) كفايات
- المجال السادس: كفايات التفاعل الصفي والعلاقات الانسانية ويشتمل على (٨) كفايات
- المجال السابع: الكفايات الشخصية ويشتمل على (٧) كفايات
- المجال الثامن: كفايات النمو العلمي المهني ويشتمل على (٨) كفايات

صدق القائمة:

بعد إجراء جميع التعديلات المناسبة توافرت لدى الباحثيْن أداة لقياس الكفايات التعليمية، تشتمل على مجموعة من الكفايات تمثل عينات منتقاة من المظاهر السلوكية الأدائية التي يفترض أن يمتلكها المعلم ويمارسها في أثناء العملية التعليمية والتربوية وهذه الكفايات موزعة بنسب متفاوتة على المجالات الفرعية للقائمة التي تعدُّ محاور أساسية لها كالآتي: المجالين الأول والسابع (١٠,١٤٪)، والمجالات الثاني والثالث والرابع (١٤,٤٩٪)، والمجال الخامس (١٣,٠٤٪)، المجالين السادس والثامن (١١,٥٩٪)، وبذلك أصبحت هذه القائمة تتمتع بخاصية الصدق من النوع البنائي (Construct Validity).

ثبات القائمة:

بعد إعداد القائمة في صورتها النهائية قام الباحثان في أثناء الدراسة الاستطلاعية بتجريب القائمة، للتأكد من وضوحها وسلامتها اللغوية والتحقق من ثباتها، ومن أجل ذلك استعين بثلاثة من المشرفين التربويين لملاحظة أداء سبعة من المعلمين والمعلمات في تخصصات مختلفة بواقع مرتين لكل معلم من قبل مشرفين مختلفين، ومرة ثالثة من قبل الباحث، بعد الملاحظة حُسب معامل الاتفاق بين متوسطات تقديرات المشرفين وتقديرات الباحث على بنود القائمة وعددها (٦٩) كفاية لكل معلم ومعلمة في التجربة باستخدام معادلة كوبر (Cooper) (Alberto & Troutman, 1982) وهي:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق × ١٠٠

والمقصود هنا بعدد مرات هو عدد الكفايات التي اُتفق حولها أو عدمه من قبل الملاحظين، هذا وقد تراوحت نسب الاتفاق بين الملاحظين ما بين (٨١٪) و (٩٢٪) وهو مؤشر عدّه الباحث مقبولاً لثبات القائمة.

اعتمد الباحث سلماً ثلاثي التقدير: (عالياً، متوسطاً، منخفضاً) لاحتساب الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لقائمة الكفايات، واُتبعت الطريقة نفسها لبطاقة الملاحظة. بحيث تمنح الاستجابة ثلاث درجات للمستوى العالي، ودرجتين للمستوى المتوسط، ودرجة واحدة

للمستوى المنخفض، وبذلك تبلغ الدرجة الدنيا على هذه القائمة (٦٩) ، بينما تبلغ الدرجة القصوى (٢٠٧) . فيما حدد الباحث محك الاتقان، أو مستوى التمكن (Mastrey Levels) لاكتساب المعلم للكفايات وممارستها بحصوله على درجة القطع (Cut– off Score) تساوي (١٧٦) فأكثر، وهي تماثل النسبة (٨٥٪) من المجموع الكلي لدرجة المفحوص على القائمة أو بطاقة الملاحظة (بركات، ٢٠٠٤؛ ٢٠٠٥) .

- **مقياس دافعية الإنجاز: Achivement Motivation Scale**

اعتماداً على الأسس النظرية المنبثقة من نظرية موراي (Murray) ونظرية أتكنسون (Atkinson) طوَّر الباحثان مقياس دافعية الإنجاز بهدف التعرف على إحدى جوانب شخصية المعلم المهمة، حيث يشير هذا المفهوم عموماً إلى ميل الفرد نحو العمل بهدف الرغبة في التفوق والحصول على التميز في عمله، وقد حدد الباحث أبعاد هذا المفهوم إجرائياً: « بقدرة المعلم على أداء المهمَّات والمسؤوليات المناطة به بنجاح واقتدار وتميز، وقدرته على وضع أهداف مناسبة لقدراته وطموحاته وقدرته على المثابرة والصبر والمنافسة مع الآخرين لتحسين أدائه المهني والوظيفي». وفي ضوء هذه المواقف، صُمِّمت أداة تمكن الباحث من التعرف إلى مستوى المعلمين، أفراد هذه الدراسة من حيث إدراكهم الذاتي وتقديريهم لما يحسون به بخصوص دافعيتهم الانجازية. وقد مرت عملية بناء هذا المقياس بمراحل وخطوات عدة كالآتي:

أ. دراسة المقاييس والاختبارات المتوفرة في الدراسات السابقة في هذا المجال وتحليلها، ولقد استفاد الباحث من المقاييس الآتية:

- مقياس أيزنك وولسون لدافعية الإنجاز (Eysenk & Wilson, 1975) .
- اختبار هيرمانز (Hermans) لدافع الإنجاز تطوير موسى (١٩٨٦) .
- مقياس سميث (Smith) لدافعية الإنجاز ترجمة وتطوير نايفة قطامي (١٩٨٩).
- مقياس دافعية الإنجاز أعده نظام النابلسي على البيئة الفلسطينية (١٩٩٣) .
- مقياس دافعية الإنجاز أعداد الأزرق (١٩٩٧) .

ب. بعد تحليل المقاييس السابقة اختير عدد من البنود التي تمثل الجوانب المذكورة في التعريف السابق لمفهوم دافعية الإنجاز، بعد صياغتها من جديد لتناسب أهداف الدراسة الحالية على شكل جمل تقريرية بصيغة ضمير المتكلم، حيث بلغ عددها (٣٢) بنداً تمثل الصورة المبدئية للمقياس، نصف هذه البنود يصف الدافع الموجب أو المرتفع لدى المعلم

بينما يصف نصفها الآخر الدافع السالب أو المنخفض، وقد روعي لدى انتقاء هذه البنود وصياغتها الجوانب الآتية:

- إجماع المقاييس السابقة عليها.
- إن تكون بسيطة وسهلة الفهم.
- التوازن الكمي بين العبارات الموجبة والسالبة.
- أن تمثل الأداء الإجرائي لمفهوم الدافعية للإنجاز كما يراها المعلم.

- **صدق وثبات المقياس:**

بعد إجراء التعديلات المناسبة تبلورت الصورة النهائية للمقياس، حيث طُبقت على العينة الاستطلاعية المذكورة سابقاً لاستخراج معاملات الثبات والصدق للمقياس، للتثبت من خصائصه السيكومترية وكان ذلك تبعاً للخطوات الآتية:

أ. **صدق المقياس:**

حُسب معامل صدق هذا المقياس بطريقتين كما يأتي:

- طريقة صدق المحكمين باستخدام معادلة كوبر حيث كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على البنود المختلفة للمقياس تتراوح ما بين (٧١,٤٣ ٪) و (١٠٠ ٪) كما سبق ذكره في البند السابق.

- طريقة صدق البناء، أو الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) باحتساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بند من بنود المقياس، وبين الدرجة الكلية له، ويبين الجدول الآتي معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس لجميع بنود المقياس:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٤*	٩	٠,٣٧١*	١٧	٠,٣٧٦*	٢٥	٠,٣٢٨**
٢	٠,٢٨٥**	١٠	٠,٤٨٢*	١٨	٠,٠٥٢	٢٦	٠,٣٤٧**
٣	٠,١٥٠	١١	٠,٣٨٢*	١٩	٠,٣٠٨**	٢٧	٠,٤٣٤*
٤	٠,٣٧٤*	١٢	٠,٣٩٩*	٢٠	٠,٣٠٤**	٢٨	٠,٤٠٦*
٥	٠,٢٢٤	١٣	٠,٣٧٥*	٢١	٠,٥٠٠*	٢٩	٠,٤١٨*

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٦	٠,٤٥٣*	١٤	٠,٤٩٩*	٢٢	٠,٤١٦*	٣٠	٠,٣٥٨*
٧	٠,٣١٥**	١٥	٠,٤٣٩*	٢٣	٠,١٥١	٣١	٠,٤٧٥*
٨	٠,٣١٩**	١٦	٠,٥٧٧*	٢٤	٠,٣٢٠**	٣٢	٠,٥٢٢*

* مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)

* مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

وتشير النتائج المبينة في الجدول السابق إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمعاملات الارتباط بالنسبة للبنود الأربع الآتية:

- بند رقم ٣ ونصه «أفضل العمل على قضاء وقتي في الإجازة».
- بند رقم ٥ ونصه «تستهويني قراءة الكتب والقصص المتخصصة عن حياة المشهورين».
- بند رقم ١٨ ونصه «أفضل الاستمتاع بعملي الروتيني والاستقرار فيه على البحث عن عمل وظيفي آخر».
- بند رقم ٢٣ ونصه «أفضل أن لا أقف موقف تحدي مع أحد من الزملاء».

وقد كانت قيم معامل الارتباط لهذه البنود تساوي (٠,١٥) و (٠,٢٢٤) و (٠,٠٥٢) و (٠,١٥١) على الترتيب، ويمثل البند الأول والثاني منهما الدافع الموجب للإنجاز، بينما يمثل البند الثالث والرابع الدافع السالب لذلك، واُستبعدت هذه البنود من الصورة النهائية للمقياس. كما تراوحت معاملات الارتباط لبقية بنود المقياس ما بين (٠,٢٨٥) و (٠,٥٧٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١ أو ٠,٠٥).

ب. ثبات المقياس:

وللتأكد من ثبات هذا المقياس اُستخدمت الطرق الآتية:

- الطريقة النصفية: باستخراج معامل الارتباط بين مجموع درجات العينة الاستطلاعية (ن = ٥٥) معلماً ومعلمة على البنود الفردية للمقياس وبين مجموع درجاتهم على البنود الزوجية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الجزئين (٠,٦٦)، وبعد تعديله باستخدام

معادلة سبيرمان وبراون بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٧٥٩) ، وهو معامل ثبات مقبول يلبي أغراض هذه الدراسة.

- طريقة الاتساق الداخلي: حُسب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كمؤشر مهم لقياس الاتساق الداخلي بين بنود المقياس، وبين متوسط المجموع الكلي للمقياس، على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢) .

- **تصحيح المقياس**:

تكون مقياس الدافعية للإنجاز بصورته النهائية من (٢٨) بنداً (بعد حذف أربع بنود التي كانت معاملات صدقها ضعيفة) نصفها يصف الدافع الموجب أو المرتفع، والنصف الأخر يصف الدافع السالب أو المنخفض لإنجازية المعلم، يجيب عنها المفحوص تبعاً لطريقة ليكرت ذات الدرجات الخمس (موافق جداً، موافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق جداً) ، حيث يمنح المفحوص درجة تتراوح ما بين (٥ – ١) درجة على التوالي في حالة البنود ذات الدافعية الموجبة، بينما يمنح درجة تتراوح ما بين (١ – ٥) درجات على التوالي في حالة البنود ذات الدافعية السالبة، و قد وضع الباحثان مفاتيح خاصة لتسهيل عملية تصحيح المقياس، وبذلك بلغت الدرجة القصوى على المقياس ١٤٠ درجة (٢٨ × ٥) ، بينما بلغت الدرجة الصغرى ٢٨ (٢٨ × ١) ، كما اعتمد الباحثان الدرجة ١١٢ (٢٨ × ٤) كمحك فاصل للتمييز بين المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للإنجاز، وهذه الدرجة تمثل درجة الموافقة والموافقة الشديدة لبنود المقياس.

◄ **ثالثاً: إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية**

- **خطوات تطبيق الدراسة**: بعد التأكد من سلامة الأدوات وصلاحيتها من حيث الصدق والثبات وتصميم مفاتيح التصحيح المناسبة، تم تحديد مجتمع الدراسة وطبقاته المختلفة تبعا لمتغيرات الدراسة لتسهيل اختيار عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية، ولقد اتبع الباحث مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة موضع البحث وهي:

- الحصول على الاذونات الرسمية لتسهيل مهمته في المدارس المختلفة، فقد خاطب الباحث وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم للسماح له بتطبيق أدوات الدراسة والدخول إلى الصفوف لمشاهدة أداء المعلمين، أو لعقد لقاءات مع مدراء المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين.

- قام الباحث بزيارة كل مدرسة من المدارس التي اشتملت عليها عينة الدراسة وعقد جلستين منفصلتين: الأولى مع مدير المدرسة لإطلاعه على موضوع الدراسة وأهدافها،

وناقش معه طريقة وأسلوب تطبيق الأدوات وإمكانية تعاونه مع الباحث لإنجاح مهمته، لدوره المهم والرئيس في إجراءات الدراسة فهو يعتبر طرفاً أساسياً في عينة الدراسة الأساسية، حيث يقوم مدير المدرسة بالاستجابة عن بنود بطاقة الملاحظة، لقياس مدى قيام المعلم بممارسة الكفايات التعليمية المختلفة، كما وضح الباحث له طريقة الإجابة على هذه البطاقة لكل معلم، كما اتفق الباحث معه على آلية ضمان جمع استمارات البحث من المعلمين وضرورة التنسيق معهم، وضمان ارتباط استمارات المعلمين مع استمارات المدير تبعا لأسمائهم أو تبعاً لرموز أو أشارات معينة في حالة رفض المعلم كتابة اسمه. كما عقد الباحث جلسة موسعة مع المعلمين تم فيها شرح أهداف الدراسة وأهميتها وتوضيح طريقة التعامل مع الأدوات وطريقة الإجابة عنها، كما أكد الباحث سرية المعلومات وإنها تستخدم لأغراض هذه الدراسة فقط.

- ولما كانت أدوات الدراسة طويلة ومتنوعة وتحتاج إلى وقت لا يسمح وقت عمل المعلمين الإجابة عنها داخل المدرسة، وبخاصة أنها ليست من النوع التحصيلي أو التي تقيس قدرات خاصة، ولا تحتاج إلى وقت محدد للإجابة عنها، فقد اتفق الباحث مع المعلمين بعد الجلسة الأولى على تحديد جلسة أخرى جماعية لشرح أهداف االادوات وطريقة الإجابة عنها وإعطاء تعليمات مع أمثلة خاصة عن كل منها، ومن ثم يُعطى المعلمون تلك الأدوات للإجابة عنها في البيت ويحدد وقت محدد لإحضارها، وهكذا تم مع جميع المدارس واحدة تلو الأخرى.

- بدأت إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية بتاريخ ٢٠٠٧/١/٢٤ واستمرت حتى تاريخ ٢٨/ ١/ ٢٠٠٧.

- أما إجراءات الدراسة الأساسية فقد بدأت خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وذلك بتاريخ ٢٠٠٧/٢/١ واستمرت حتى ٢٩/ ٥/ ٢٠٠٧.

- **إجراءات تفريغ البيانات والتحليل الاحصائي:**

- قام الباحث بعد استرجاع أدوات الدراسة من المعلمين ومدراء المدارس بتنظيمها تبعاً لكل مدرسة وتبعاً لأسماء المعلمين، وربط استجابة كل معلم على الأداتين بما يخصه باستجابة مدير المدرسة.

- مراجعة إجابات أفراد العينة على المقاييس بدقة وتصحيحها وفقاً لمفاتيح خاصة أعدها الباحث لهذا الغرض، ومعالجة النقص في بعضها بالرجوع إلى أصحابها أو استبعادها إذا تعذر ذلك.

- تفريغ البيانات الخاصة بكل معلم من حيث البيانات الشخصية والخبرة والمؤهل والجنس والدرجة العلمية والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها، ثم البيانات الخاصة بدرجاته على الأدوات المستخدمة في الدراسة، ومن ثم إدخال هذه البيانات على جهاز الحاسوب تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

- للتحقق من فروض الدراسة الحالية، حُلّلت بيانات الدراسة باستخدام برنامج التحليلات الإحصائية المعروف بالرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية المحوسب (Statistical Packag for the Social Sciences SPSS) . هذا، وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية حيث يلزم ذلك، كما استخدم معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation) لفحص السؤال الثاني، واختبار «ت» لفحص السؤالين الثالث والرابع.

نتائج الدراسة:

♦ السؤال الأول ونصه: **ما مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم ومدى ممارسته الفعلية لها؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات تقدير المعلمين لمدى اكتسابهم للكفايات اللازمة للتعليم، ولدرجات تقدير مدراء المدارس لمدى ممارسة المعلمين الفعلية لهذه الكفايات، والمبينة في الجدول الآتي:

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستها الفعلية

مجالات الكفايات	عدد الفقرات	الدرجة القصوى	امتلاك الكفايات			ممارسة الكفايات		
			المتوسط	الانحراف	٪	المتوسط	الانحراف	٪
كفايات الاعداد للدرس	٧	٢١	١٩,٣٧	١,٧٢	٩٢,٢٥*	١٧,٤٣	٢,٧٨	٨٢,٩٩
كفايات تنفيذ الدرس	١٠	٣٠	٢٧,٥٦	٢,١٩	٩١,٨٦*	٢٣,٧٦	٤,١٩	٧٩,١٢
كفايات التقويم	١٠	٣٠	٢٦,١٤	٢,٧٢	٨٧,١٣*	٢٢,٦٣	٤,١٤	٧٥,٤٥
كفايات الانشطة والأساليب	١٠	٣٠	٢٥,٦١	٢,٦٨	٨٥,٣٦*	٢٢,٩٤	٣,٩٧	٧٦,٤٧
كفايات إدارة الصف	٩	٢٧	٢٤,٦٤	٢,١١	٩١,٢٧*	٢١,٨٩	٣,٤٢	٨١,٠٧

مجالات الكفايات	عدد الفقرات	الدرجة القصوى	امتلاك الكفايات			ممارسة الكفايات		
			المتوسط	الانحراف	٪	المتوسط	الانحراف	٪
كفايات التفاعل الصفي	٨	٢٤	٢٢,١٨	٢,١٥	٩٢,٤١*	١٩,٧٨	٣,٥٥	٨٢,٤٠
الكفايات الشخصية	٧	٢١	١٩,٥١	١,٨٦	٩٢,٨٦*	١٧,٨٥	٢,٩٤	٨٥,٠١*
كفايات النمو المهني	٨	٢٤	٢١,٢٢	٢,٣٣	٨٨,٤٢*	١٩,٢٠	٣,٦٠	٨٠,٠٠
المجموع الكلي	٦٩	٢٠٧	١٨٦,٣٢	١١,٦٤	٩٠,٠٠*	١٦٥,٧٤	٢٢,٦٤	٨٠,٠٧

* وصلت درجة القطع (٨٥٪) كمعيار لتقييم إتقان الكفايات.

يشير الجدول السابق إلى ما يأتي:

- وصول مستوى اكتساب أفراد الدراسة للكفايات اللازمة للتعليم درجة القطع (Cutt Scor) المطلوبة وهي (٨٥٪) ، حيث بلغ هذا المتوسط العام لهذا المستوى (١٨٦,١٨٦) بنسبة مئوية عامة بلغت (٩٠,٠٠٪) ، بينما لم يصل مستوى أفراد الدراسة على متغير الممارسة الفعلية للكفايات لدرجة القطع المطلوبة، حيث بلغ المتوسط العام لممارسة المعلمين للكفايات (١٦٥,٧٤) وبنسبة مئوية عامة بلغت (٨٠,٠٧٪) . وهذا يعني أن المعلمين أفراد هذه الدراسة قد أظهروا مستوى الإتقان المناسب على متغير امتلاك الكفايات اللازمة للتعليم، في حين لم يظهروا مثل هذا المستوى من الإتقان على متغير الممارسة الفعلية لهذه الكفايات، في أثناء ممارستهم لها.

- وفيما يتعلق بالمجالات الفرعية لعاملي الاكتساب والممارسة للكفايات اللازمة للتعليم، فقد وصل أفراد الدراسة مستوى الإتقان المحدد بدرجة القطع (٨٥٪) على جميع المجالات الفرعية لمتغير الامتلاك، حيث بلغ أقصى مستوى للإتقان على المجال السابع الخاص بالكفايات الشخصية، والذي وصل المتوسط الحسابي لهذا المجال (١٩,٥١) وبنسبة مئوية بلغت (٩٢,٨٦٪) ، بينما كانت أقل هذه المستويات على المجال الرابع الخاص بكفايات الأنشطة والأساليب واستخدام الوسائل التعليمية، حيث وصل المتوسط الحسابي لهذا المجال (٢٥,٦١) وبنسبة مئوية بلغت (٨٥,٣٦٪) . وفيما يتعلق بمتغير الممارسة الفعلية للكفايات، فقد وصل أفراد الدراسة لمستوى الإتقان المناسب على المجال السابع فقط والخاص بالكفايات الشخصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (١٧,٨٥) وبنسبة مئوية وصلت إلى (٨٥,٠١٪) ، في حين لم يصل مستوى أداء أو ممارسة المعلمين أفراد الدراسة لمستوى الإتقان المحدد على جميع المجالات الأخرى.

♦ السؤال الثاني ونصه: **هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستهم الفعلية لها؟**

للإجابة عن هذا السؤال اُستخدم معامل الارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) بين درجات المعلمين أفراد الدراسة على قائمة الكفايات المعدة لقياس مدى امتلاكهم لهذه الكفايات، ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة المعدة لقياس مدى ممارستهم الفعلية لهذه الكفايات كما قدرها مدير المدرسة. وقد اُستخرجت معاملات الارتباط تبعاً لدرجات المعلمين الكلية من جهة، وتبعاً لدرجاتهم الفرعية على المجالات الثمانية لهذه القائمة من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٢)

معاملات الارتباط ومستوى دلالتها على المجموع الكلي والمجالات الفرعية لمدى اكتساب المعلمين للكفايات ومدى ممارستهم لها

مجالات الكفايات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
كفايات الاعداد للدرس	٠,١١٣	٠,٠٥*
كفايات تنفيذ الدرس	٠,٠٧٨	٠,١٤٧
كفايات التقويم	٠,٠٣٠	٠,٥٨٣
كفايات الانشطة والاساليب	٠,٠١٩ -	٠,٧١٨
كفايات إدارة الصف	٠,٠١٨ -	٠,٧٣٢
كفايات التفاعل الصفي	٠,٠٨١	٠,١٣٠
الكفايات الشخصية	٠,٠٣٨	٠,٤٧٥
كفايات النمو المهني	٠,٠١٢ -	٠,٨٢٥
المجموع الكلي	٠,٠٥٦	٠,٣٠١

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين المستوى الكلي لدرجات المعلمين أفراد الدراسة المستهدفين على عاملي اكتساب الكفايات والممارسة الفعلية لها، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٠٥٦) وهو معامل

غير دال إحصائياً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود معاملات ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى درجات المعلمين على جميع المجالات الفرعية لمتغيريْ الاكتساب والممارسة باستثناء المجال الأول الخاص بكفايات الأعداد للدرس، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,١١٣) وهو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) .

ومن واقع هذه النتائج، يمكن القول إن السؤال الثاني لهذه الدراسة لم يتحقق حيث أشارت النتائج بشكل عام إلى عدم وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين مستويات درجات المعلمين على عامليْ الامتلاك والممارسة الفعلية للكفايات اللازمة للتعليم، حيث أظهر المعلمون مستويات مرتفعة لامتلاكهم للكفايات، لكنهم لم يظهروا مثل هذه المستويات في حالة الممارسة الفعلية لها.

♦ السؤال الثالث ونصه: **هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بحيث تُعزى للدافعية للإنجاز لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً للمستوى المرتفع أو المنخفض في الدافعية للإنجاز لديهم، كما اُستخدم اختبار «ت» لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم مرتفعة أم منخفضة وقيمة «ت» المحسوبة ومستوى الدلالة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	مرتفع	٩٩	١٩٠,٣٥٣	٧,٦٣٢	٤,٧٠٤	*٠,٠٠٠
	منخفض	١٨٠	١٨٤,٧٠٩	١٢,٥٥١		

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠١$) .

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات للازمة للتعليم تبعاً للمستوى المرتفع أو المنخفض في دافعية الإنجاز لديهم لصالح المعلمين ذوي مستوى الدافعية الإنجازية المرتفعة؛ بمعنى أن هناك فروقاً جوهرية بين المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للإنجاز في مدى اكتسابهم وامتلاكهم للكفايات اللازمة للتعليم.

♦ السؤال الرابع ونصه: **هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بحيث تُعزى للدافعية للإنجاز لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً للمستوى المرتفع أم المنخفض في الدافعية للإنجاز لديهم، كما اُستخدم اختبار «ت» لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم مرتفعة أم منخفضة وقيمة «ت» المحسوبة ومستوى الدلالة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	مرتفع	٩٩	١٦٥,٤٩٥	٢٣,٥١٣	٠,١٢٨	٠,٨٩٩
	منخفض	١٨٠	١٦٥,٨٣٩	٢٢,٣٢٩		

ويشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات ممارسة المعلمين للكفايات للازمة للتعليم تبعاً للمستوى المرتفع أو المنخفض في دافعية الإنجاز لديهم؛ بمعنى أنه لا تختلف درجات المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للإنجاز في مدى ممارستهم للكفايات اللازمة للتعليم.

مناقشة النتائج:

يمكن مناقشة نتائج هذه الدراسة وذلك تبعاَ لأسئلتها المحورية كالآتي:

♦ **أولاً**: عني السؤال الأول بمعرفة مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم، ومدى ممارسته الفعلية لها، وقد تمخضت نتائج الدراسة بشكلٍ إجمالي عن امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم في المجالات المختلفة، وفي المستوى الكلي لهذه الكفايات. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم إتقان المعلمين لممارسة هذه الكفايات إجمالاً باستثناء المجال الشخصي لهذه الكفايات.

وعند تفسير هذه النتيجة، فانه لا بد من الإجابة عن سؤالين مهمين هما: ما الأسباب التي تعمل على ارتفا ع مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى ما الأسباب التي تعمل على انخفاض مستوى ممارسة هؤلاء المعلمين لهذه

الكفايات؟ ويمكن تفسير الجزء الأول من هذه النتائج والمتعلق بارتفاع اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بعزوها لمجموعة من العوامل لعل أهمها ما يأتي:

- الإعداد قبل الخدمة: إذ تلجأ كثير من الجامعات والكليات الخاصة بتأهيل المعلمين إلى تدريبهم وتأهيلهم تربوياً ومسلكياً ومهنياً قبل الخدمة، وهذا له تأثير كبير على امتلاك الخريجين للمهارات والكفايات اللازمة للتدريس، وقد تكشفت نتائج دراسات عديدة عن أهمية إعداد المعلم وتأهيله قبل دخوله الخدمة الفعلية كدراسة: زقوت، ١٩٩٧؛ عسقول، ١٩٩٩؛ الخوالدة ومرعي، ١٩٩٠.

- التدريب والتأهيل في أثناء الخدمة: فمهما يبذل من جهود في تدريب المعلم وتأهيله قبل الخدمة فلا بدّ من متابعة عملية التدريب في أثناء الخدمة، إذ تعدُّ هذه العملية ضرورية وأمراً مهماً تؤدي بالمعلم إلى زيادة فعاليته في التدريس، وتدعم ثقافته وتنمي شخصيته المهنية، وقد عبر عن مثل ذلك جاك ديلور (Delors) في كتابه العلم ذلك الكنز المكنون بقوله: «إذا كان التعلم مدى الحياة مهماً لجميع الأفراد، فإنه أكثر أهمية بالنسبة للمعلم» (شعلة و عبد العزيز، ١٩٩٨) . وفي هذا الصدد تبين للباحثيْن أن المعلمين أفراد هذه الدراسة قد مروا ببرامج تدريب وتأهيل جيدة، إذ كان متوسط التحاق المعلمين بدورات تأهيل متخصصة بلغ (٥,٥) دورة بمدى تراوح بين (١ – ٢٠) (حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم لسنة ٢٠٠٥) ، مما كان له أثر في امتلاك المعلمين للمهارات والكفايات اللازمة للتعليم.

- ومن العوامل التي يمكن اعتبارها سبباً لارتفاع مستوى اكتساب المعلمين للكفايات ارتفاع نسبة المعلمين ممن تخرجوا من الجامعات ويحملون درجة البكالوريوس في تخصصاتهم المختلفة، حيث بلغت نسبة هؤلاء المعلمين (٥٦٪) ، بينما بلغت نسبة المعلمين الذين يحملون الدرجات المتوسطة (٤٢٪) ، ومن المعروف أن هذه الجامعات والكليات المتوسطة تولي اهتماماً كبيراً لإعداد المعلمين وتدريبهم مسلكياً ومهنياً.

أما الإجابة عن الشق الثاني من السؤال والخاص بتفسير الانخفاض الملموس لأداء وممارسة المعلمين للكفايات التعليمية بالشكل المطلوب، فإنه يمكن إبداء بعض الأسباب لذلك:

- الوضع الوظيفي المادي والمعنوي للمعلم: إن الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني للمعلم قد يكون سبباً لحالة الإحباط النفسي التي يشعر بها أغلب المعلمين، وبالتالي ينعكس ذلك على مردوده الوظيفي، إذ تبين للباحث من دراسة سابقة أن المعلم

الفلسطيني يتقاضى ما يوازي نصف ما يتقاضاه الفرد في قطاعات ووظائف أخرى، مع أن ذلك يتعارض مع ما تشير إليه بعض الدراسات (بركات، ١٩٩٨) في السلوك والشخصية التي ترى أن الإنسان الذي يتصف بالمسؤولية، والقدرة على حل مشكلاته، وتأدية واجباته المختلفة بنجاح وبفاعلية هو من يستطيع القيام بعمله تحت ظروف ضاغطة ومحبطة، بالقدر نفسه لعمله في الظروف المريحة والسهلة، ومع ذلك يرى الباحثان أن الوضع المادي للمعلم قد يكون سبباً مهماً لتدني أدائه المهني (بركات، ٢٠٠٠) .

- ومن العوامل التي يراها الباحث سبباً لانخفاض أداء المعلمين للكفايات التعليمية طول مدة الخدمة التي تتمتع بها نسبة كبيرة من المعلمين أفراد الدراسة، إذ تبين من خلال تحليل البيانات التي حصل عليها الباحث حول المعلمين مجتمع الدراسة وعينتها المستهدفة، إن المتوسط العام لسنوات الخدمة للمعلمين قد وصل إلى (١٥,٢) سنه، وبمدى تراوح بين (١– ٣٩) سنة، وأن ما نسبته (٤٦,٣٪) من المعلمين هم ممن تراوحت سنوات خدمتهم بين (١٥ – ٤٢) سنة وبمتوسط يساوي (٢٤,٥) سنة، وهي خدمة طويلة برأي الباحث قد تؤدي إلى تدني كفاءة المعلم وقلة دافعيته وحفزه على الرغم من امتلاكه للمهارات التعليمية بسبب هذه الخبرة الطويلة.

- واقع العملية التربوية في فلسطين: من حيث ارتفاع أعداد الطلبة داخل الصفوف وعدم مناسبة المناهج لواقع الطالب والمجتمع وظروفهما، وعدم توافر التقنيات والوسائط التعليمية اللازمة التي تساعد المعلم على أداء مهنته بالشكل المطلوب.

- تدني عملية الإشراف والتوجيه التربوي: حيث تتم عملية الإشراف التربوي بوساطة عدد قليل من المشرفين التربويين، الذين ما زالوا يمارسون عملية الإشراف التربوي بطرق وأساليب تقليدية، مما دعا وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تفعيل دور مدير المدرسة كمشرف تربوي، لمتابعة أداء المعلمين وبخاصة الجدد منهم.

♦ **ثانياً**: عني السؤال الثاني بالعلاقة الارتباطية بين مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستهم الفعلية لها؛ وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستهم الفعلية لها، سواء كان ذلك على صعيد العلاقة الكلية أم على صعيد العلاقات الفرعية للمجالات المختلفة لمتغيري الاكتساب والممارسة، إذ أظهر تحليل النتائج بهذا الخصوص أن المعلمين يمتلكون هذه الكفايات بمستوى إتقان تجاوز درجة القطع المطلوبة وهي (٨٥٪) ، وذلك على الدرجة الكلية لهذه الكفايات والدرجات الفرعية على المجالات

المختلفة لها. بينما لم يصل أداء المعلمين المستهدفين في هذه الدراسة إلى مستوى الإتقان المطلوب لدى ممارسة هذه الكفايات فعلياً.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وجد أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسات كل من: الخوالدة ومرعي، ١٩٩٠؛ حماد، ١٩٩٢؛ حمدان والناصر، ١٩٩٦؛ الأزرق، ١٩٩٧؛ Cheng & Others, 2003 ؛ Branch, 1993. بينما تعارضت كلياً أو جزئياً مع دراسات: Von Eschenback & Pavlak, 2004 ؛ Klein, 2005 .

وتأتي هذه النتيجة بعكس توقعات الباحثيْن، ومخالفة لمنطق الأدب السابق النظري والإجرائي؛ إذ تشير الدراسات في هذا المجال إلى وجود علاقة ارتباطية بين اكتساب الكفايات اللازمة للتعليم واتقانها، إذ تؤكد دراسات نظرية عديدة على أهمية العلاقة بين اكتساب المعلم للكفايات اللازمة للتعليم وامتلاكه وممارسته لها، كما تؤكد هذه الدراسات على أهمية هذه العلاقة، وبين توافر مجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية لديه؛ التي تتسم بها شخصية المعلم منها ما يتصل بالجوانب الوجدانية، ومنها ما يتصل بالجوانب الاجتماعية والمعرفية (حسن، ١٩٨٩؛ عطية، ١٩٩٦؛ خليفة، ١٩٩٧؛ Weiner, 1986 ؛ Nicholls & Duda, 1992) ، غير أن التوقع لتلك العلاقة هي ليست علاقة سببية (Causal Relationship) وإنما هي علاقة ارتباطية (Correlated Relationship) ، قد تسهم خصائص معينة يتصف بها المعلم في تنمية بعض المهارات والكفايات التعليمية واكتسابها.

ويتفق أغلب الباحثين والمشتغلين بالتربية والتعليم على أن كفايات المعلم وفاعليته في التعليم تعتمد على الدعامات الأساسية الآتية:

- الإعداد للمهنة وهذا يتطلب إعداداً أكاديمياً وثقافياً ومهنياً يمكُنُ المعلم من إتقان مادة تخصصه، واكسابه الكفايات اللازمة لمهنة التعليم، وقد يكون الوقت مناسباً للتأكيد هنا على وجوب اهتمام برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، لتقديم الخبرات التربوية النظرية والعملية التي تعزز ثقة المعلم بنفسه وبالعملية التعليمية التي يمارسها (Ashton, 2001) .

- تتمثل في توافر عدد من الخصائص والسمات النفسية والاجتماعية لدى المعلم تمهد لكفاياته التعليمية وتسهل من ظهورها في أثناء ممارسة عمله المهني.

- فهم المعلم لذاته وحسن تقديرها الذي يؤدي إلى إثارة دوافع الإنجاز والعطاء في أداء مهماته، فالمعلم الذي يشعر بالرضا عن ذاته، وبقدرته على الإنجاز، يثابر لكي يتسق

هذا الأداء وينسجم مع فكرته عن ذاته (كفافي، ١٩٩٢) ، وهذا ما يفسر العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، وممارسة الكفايات التعليمية لدى المعلمين وما يحققه تقدير الفرد لذاته تقديراً ايجابياً من فهم وتقويم لقدراته وإمكاناته الشخصية والعقلية، فيشعر المعلم ذو الكفاءة العالية بأنه حقق إنجازاً طيباً في أدائه المهني.

♦ **ثالثاً**: عني السؤالان الثالث والرابع بمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستها فعلاً تبعاً لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم (مرتفع/ منخفض) ؛ وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق جوهرية بين المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة، وذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز في مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لصالح المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق جوهرية بين المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة، وذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز في مستوى ممارسة الكفايات التعليمية.

ولقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لتوقعات الباحثيْن واستنتاجاتهما المستمدة من الإطار النظري السابق، إذ أكد ماكليلاند و فريمان (Mcclelland & Frieman) ، على أهمية الدافعية للإنجاز في قدرة المعلم على إكتساب المهارات التعليمية وأدائه لها في أثناء العملية التعليمية (الأزرق، ١٩٩٧) . وأن قليلاً من الدراسات حاولت أن توضح العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأداء الأفراد بشكل عام وأداء المعلمين خاصة، ولكن لم تظهر نتائج دقيقة لهذه العلاقة (كفافي، ١٩٩٢) ، فتشير بعض الدراسات إلى أهمية دافعية الإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته، في مختلف المجالات والأنشطة (حسن، ١٩٨٩) ، ويرى آخرون أن دافع الإنجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك المهني والوظيفي (عطية، ١٩٩٦؛ Weiner, 1986) .

هذا وتعدُّ الدافعية للإنجاز إحدى المتغيرات الأساسية التي تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء، ويفترض أن الفرد عموماً عندما يبدأ بممارسة أي نشاط، فإنه يهدف من جراء ذلك إلى الوصول إلى درجة من الإنجاز، وأن غياب الشعور بهذا الإنجاز وتحقيق الهدف يمكن أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بالإحباط والانسحاب (Snowman & Biehler, 2003) ، ومثل هذه الحالة يشعر بها المعلمون غالباً مما يؤدي بهم إلى عدم الشعور بالكفاية المهنية، ولو أن هذا الوضع يخالف الإطار النظري الذي وضعه أحد الرواد المهتمين بالدافعية للإنجاز وهو موراي (Murray) الذي يرى أن الشخص الذي يكافح للإنجاز عادة ما يكون معتمداً على نفسه وتتم أعماله بسرعة، كما يمكنّه ذلك من التغلب على العقبات والصعاب ليس فقط للحصول على أهدافه، بل تعني عنده أيضاً التفوق والتميز عن الآخرين (عطية، ١٩٩٦) . يضاف إلى ذلك ما يشعر به المعلم بعدم التشجيع المادي والمعنوي الذي يؤدي إلى

آثار سلبية في الأداء، **ويظهر ذلك في دافعية المعلم في المظاهر الآتية**:

- شعور المعلم بالغبن عند مقارنة دخله بدخول أصحاب المهن الحرة.
- شعوره بعدم الحصول على التقدير الذي يستحقه فيؤثر سلباً على أدائه في العمل.
- عدم شعور المعلم بأهمية التطور الوظيفي لعدم توافر فرص الترقية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ضعف عوامل إثارة الدافعية لدى المعلمين، حيث تندر الحوافز المادية والمعنوية التي تميز المعلمين المتقنين لعملهم عن غير المتقنين، ويظهر ذلك جلياً من تذمر المعلمين وكثرة الشكوى التي يعبِّرون فيها عن هذا الوضع، إضافة إلى ما يعمم عن مهنة التدريس مقارنة بالمهن الأخرى بأنها تقل فيها فرص الطموح، وتنخفض بها درجة المنافسة، ولا شك في أن الطموح والمنافسة يعدان من أهم الدوافع التي تؤدي إلى تحسين أداء المعلم وتجويده.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ومناقشتها، وفي ضوء الأدب التربوي المتصل بها فإن الباحثيْن يتقدَّمان بالتوصيات الآتية:

- **أولاً- توصيات تربوية عامة**:

أ. الإيمان بالمعلم وبقدرته وإتاحة الفرص لاستغلال حماسه، ورغبته بالعمل في مختلف مناشط العمل التربوي داخل المدرسة وخارجها.

ب. الاهتمام بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والمهنية للمعلمين، وتحسين أوضاعهم المعيشية المادية والمعنوية.

ت. التأكيد على وضع نظام للحوافز، وبخاصة للمعلمين المتميزين منهم، بهدف خلق جو من التنافس الفعال المثمر بين المعلمين، وحفزهم على الإنجاز المبدع البناء.

ث. الاهتمام بمدخلات العملية التعليمية في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، والاهتمام بنظام الريادة والقيادة التربوية داخل المدرسة ومعاهد التعليم، لما لها من أثر في خلق الجو التربوي الذي يساعد المتحمسين للمهنة ويشجعهم.

ج. تهيئة أذهان الطلاب والطالبات في مرحلة الدراسة الثانوية لتقبل مهنة التعليم من خلال تزويدهم بمعلومات عنها، وعن العاملين فيها.

ح. إشراك وسائل الإعلام ومختلف الجهات التي لها علاقة بمهنة التعليم وإجراء المناقشات الجادة التي تمكن من تكوين رأي عام واضح ومستنير في المسائل المتعلقة بمهنة التعليم.

خ. الاهتمام بالتدريب العملي للطلاب المعلمين قبل التخرج من الكليات ومعاهد إعداد المعلمين، وزيادة ساعات وبرامج إعدادهم وتأهيلهم من أجل إتقان المهارات والكفايات المختلفة اللازمة لمهنة التعليم.

د. ضرورة إشراك المعلمين في أي عملية لتطوير المناهج أو الكتب الدراسية مشاركة فعالة يشعر فيها المعلم بقيمته وكيانه وأهميته في العملية التعليمية.

- **ثانياً- توصيات إلى وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم:**

أ. توجيه برامج إعداد المعلمين في الجامعات وفي الكليات الجامعية المتوسطة إلى الأخذ بمبادئ حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية.

ب. إشراك المعلمين في دورات تدريبية فنية ومسلكية متخصصة دورية من أجل تجديد معلوماتهم وزيادة نموهم المهني.

ت. توجيه برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة إلى تطبيق مبادئ حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية ومساعدتهم على ممارسة هذه الكفايات في أثناء التعليم.

ث. تخفيف أعباء المعلمين التدريسية مع إتاحة الفرص أمامهم للمشاركة في حل المشكلات الإدارية والتربوية في المدرسة.

ج. الاهتمام باختيار الطلاب الذين سيلتحقون بكليات التربية ومعاهد المعلمين واتباع وسائل مقننة ومتنوعة للاختيار، بحيث تؤدي إلى تخريج معلمين تتوافر فيهم صفات خاصة مثل: الذكاء والقدرة على تحمل المسؤولية والصبر والاتزان والمرونة، وحمل اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم والثقة بالنفس.

ح. يوصي الباحثان وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أن تشكل فريق عمل من المتخصصين والمهتمين بالتربية والتعليم، للعمل على تحديد كفايات المعلم الفعال في المراحل والتخصصات التعليمية المختلفة، ثم تدريب المعلمين على ممارسة هذه الكفايات.

- **ثالثاً- توصيات للباحثين:**

أ. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث على المعلمين في المراحل والتخصصات المختلفة، وفي مناطق تعليمية أخرى، وباستخدام إجراءات متنوعة للوقوف على العلاقة بين الصفات والخصائص الشخصية للمعلم، ومدى قدرته على الأداء المهني.

ب. إجراء دراسات أخرى تربط بين اكتساب المعلم للكفايات وممارسته الفعلية لها وتحصيل الطلاب، لتحديد الكفايات التعليمية ذات الأثر المباشر في التحصيل الدراسي.

ت. بما أن هذه الدراسة قد قادت إلى عدم وجود أثر قاطع لمتغيرات للدافعية للإنجاز في ممارسة الكفايات التعليمية؛ فإن الباحث يرى ضرورة إجراء دراسات مماثلة لتكوين صورة أكثر وضوحاً في هذا المجال.

ث. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول علاقة قيام المعلمين بواجباتهم المهنية، وبين نظرة المجتمع إلى أهمية مهنة التربية والتعليم واحترامهم لها.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو داود، ماجد عودة. (٢٠٠٨) . الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم- الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

٢. الأزرق، عبد الرحمن. (١٩٩٦) . الكفايات المهنية وعلاقتها بالخصائص الشخصية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجماهيرية العربية الليبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٣. بركات، زياد. (١٩٩٨) . «دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات». مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ع. ١١، م. ٦، ٥٥- ٧٨.

٤. بركات، زياد. (٢٠٠٠) . «مركز الضبط الداخلي الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم - دراسة تحليلية مقارنة بين معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية». مجلة الجامعة الإسلامية، م. ٨، ع. ١، ٩٧- ١٣٠.

٥. بركات، زياد. (٢٠٠٤) . ممارسة المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والشخصية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

٦. بركات، زياد. (٢٠٠٥) . «الدورات التدريسية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهه نحو مهنة التدريس». مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع. ٤٥، ٢١١- ٢٥٦.

٧. بلقيس، أحمد. (١٩٨٩) . خبرات التعليم والتعلم والاستراتيجيات والطرق ذات الصلة. عمان: وكالة الغوث الدولية، الأونروا، تعيين رقم VTI / 18.

٨. حسن، علي حسن. (١٩٨٩) . الإنجازية وبعض سماتها المعرفية والمزاجية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.

٩. حماد، عفاف. (١٩٩٢) . «الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المواد الفلسفية بمرحلة التعليم الثانوي». مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع. ١٣ (يناير) .

١٠. حمدان، ساري والناصر، محمد تيسير. (١٩٩٦) . «الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي تخصص التربية الرياضية من وجهة نظر طلبتهم في كليات المجتمع الأردني». مجلة دراسات الجامعة الأردنية- العلوم التربوية، ع. ١، م. ٢٣، ٢٧٣- ٣٠١

١١. خليفة، عبد اللطيف محمد. (١٩٩٧) . «دراسة ثقافية مقارنة بين الطلاب الجامعيين من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات». مجلة علم النفس، ع. ٤٤، ٦- ٣٩

١٢. الخوالدة، محمد و مرعي، توفيق. (١٩٩٠) . «مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية». مجلة إتحاد الجامعات العربية، ع. ٢٥، ٦٧- ٩٠.

١٣. رمضان، صايل. (١٩٩٢) . «تقويم فعالية التدريس من وجهة نظر الطلبة: دراسة ميدانية على قسم المحاسبة في جامعة اليرموك». مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ع. ٣، م. ٧، ٦٩- ٩١.

١٤. زقوت، محمد شحادة. (١٩٩٧) . «تقديرات طلبة التأهيل التربوي بالجامعة الإسلامية في غزة لمدى إكتسابهم لمهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها». مجلة كلية التربية الحكومية- غزة، م. ١، ع. ٢، ٩٨- ١٢٨.

١٥. شحادة، عبدة. (١٩٩٧) . «برامج إعداد معلم العلوم في فلسطين واقع وتطلعات». مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي. ع. ٩، السنة الخامسة، ٨٩- ١٢٨.

١٦. شعلة، الجميل وعبد العزيز، نجوى. (١٩٩٨) . «أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاهات نحو مهنة التدريس». مجلة علم النفس، ع. ٤٨، ١٤١- ١٤٨.

١٧. الصبيحي، محمد. (١٩٨٧) . أثر الخبرة التعليمية والدرجة العلمية في ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية وأثر ذلك في تحصيل طلابهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٨. عسقول، محمود. (١٩٩٩) . «أثر تدريب الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية على بعض مهارات التدريس في تغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس». مجلة الجامعة الإسلامية، ع. ١، م. ٧، ١٠٨- ١٣٣.

١٩. عطية، عز الدين. (١٩٩٦) . «تطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء نظرية الإعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل». مجلة علم النفس، ع. ٣٨، السنة الخامسة عشرة، ٩٢- ١٠٥.

٢٠. علي، عبد عون. (١٩٨٦) . «اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية». مجلة التربية، ع. ٩، م. ٣، الكويت، ٩- ٣٧.

٢١. العمري، محمد عبد القادر. (٢٠٠٥) . «الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المدرسين أنفسهم». مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، م. ٢٠، ع. ٧، ٩– ٢٧.

٢٢. غنيم، أحمد الرفاعي. (١٩٨٦) . «الكفاءة التربوية للمعلم ومفهوم جديد في التربية». مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع. ١، م. ١، ١٠٥– ١٢٤.

٢٣. قطامي، يوسف. (١٩٨٩) . سيكولوجية التعلم والتعليم. عمان: دار الشروق.

٢٤. كفافي، علاء الدين. (١٩٩٢) . «تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي: دراسة في علية تقدير الذات». المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ع. ٣٥، م. ٩، ١٠٣– ١٢٨.

٢٥. الكندري، عبد الله. (١٩٩٤) . «تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية». المجلة التربوية– جامعة الكويت، ع. ٣٣، م. ٩، ١٣– ٥٤.

٢٦. مرعي، توفيق. (١٩٨٣) . الكفايات التعليمية في ضوء النظم. عمان: دار الفرقان.

٢٧. مقابلة، نصر. (١٩٨٨) . «العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الأكاديمي للطالب». المجلة العربية للتربية، م. ٨، ع. ١، ٧٨– ١٠٣.

٢٨. موسى، فاروق عبد الفتاح. (١٩٨٦) . «علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية». المجلة التربوية– جامعة الكويت، ع. ١١، م. ٣، ٥٦– ٧٢.

٢٩. النابلسي، نظام سبع. (١٩٩٣) . «مقياس دافعية الإنجاز: مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة فلسطينية». مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ع. ١، ٣٧– ٥٦.

٣٠. نشواتي، عبد المجيد. (١٩٨٤) . علم النفس التربوي. اربد: دار الفرقان.

٣١. نشوان، يعقوب و الشعوان، عبد الرحمن. (١٩٩٠) . «الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية». مجلة جامعة الملك سعود، ع. ١، م. ٢، ١٢٢– ١٥٤.

٣٢. النهار، تيسير والربابعة، محمد. (١٩٩٢) . «كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبراته والمرحلة التي يدرس فيها». مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ع. ٣، م. ٧، ٤١– ٦٨.

٣٣. هول، كالفين وليندزي، جارد؛ ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون. (١٩٨٧) . نظريات الشخصية. ط. ٢، القاهرة: دار الشايع.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Alberto, P & Troutman, A. (1982) . Applied Behaviour Analysis for Teachers. Ohaio: Charles E. M. Publishing Co.
2. Al- Raway, M. K. (1988) . "An analysis of competencies needed by secondry school teacher of united Arab Emarates". Dissertation Abstracts International, V. 50, N. 3.
3. Ashton, P. (2001) . "Teachrt efficacy: A motivational Paradigm for effictive teacher education". Journal of Teaching Education, V. 35, N. 5, 43- 64.
4. Aycock, P. (2005) . "The mississippi student achievement improvement act and the no child left behind act: Leadership and teacher motivation". Dissertation Abstracts International, V. 64, 09A, AA13103678.
5. Bloom, B. S. (1982) . Human characteristics and school learning. Mc. Graw- Hill, Book Comp.
6. Branch, R. C. (1993) . "Instrutional design practices for junior high and senior high school teacher". Education, V. 113, N. 1, 54- 89.
7. Cheng, H & Others. (2003) . "Perception of teacher competencies: From student to teacher". ERIC, ED. 409301.
8. Cookson, C. S. (1983) . "The effects of content and structure in teacher behavior and student engaged time". Blletin, V. 66, N. 458.
9. Crook, P. R & Donald, M. (2002) . "Research in teacher competency and teaching tasks". Theory Into Practic, V. 19, N. 4, 123- 136.
10. Eilis, E. & Others. (1993) . Evaluation of multiple ability (K- 6) begining teacher competencies for class B certification, early childhood education and midl disabilites. U. S. A: Alabama.
11. Eysenck, H. J & Wilson, G. (1976) . Know your own personality. London: Apelican Book.
12. Gage, N. L & Berliner, D. C. (1979) . Educational Psychology. Chieago: Raud M. C. Nally.
13. Garskof, M. (2004) . "Motivating teachers with nonfinancial incentives: The relationship of compensatory- time jobs and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in New York city". Dissertation Abstracts International, V. 45- 07A, AA18421481.

14. *Goodlad, J. I. (2005) . Teachers for our nation's schools. San Francisco: Jossey – Bass.*
15. *Goodwin, W. L & Klausmeier, H. J. (2003) . Facilitaing studen learning: An introduction to educational psychology. New York: Harper & Row, Publishers.*
16. *Issler, K. (1983) . "Aconception of excellence in teaching". Education Journal, V. 103, N. 4, 187- 211.*
17. *Klein, J. (2005) . "Preservice teacher use of learning and in structional design principles". Educational Tachnology Research & Development, V. 38, N. 3, 98- 123.*
18. *Kistler, M. C. (2005) . "A comparison of a chievement gains of adult basic education students in competency- based education and traditional education". Dissertation Abstracts International, V. 45, N. 4.*
19. *McClelland, D. C. (1985) . Human Motivation. Glenview: Scott Foresman.*
20. *Mussing, K. J. (2004) . "A comparison of student achievement in competency based vocational education and traditional vocation". Dissertation Abstracts International, V. 45, N. 4.*
21. *Nicholls, J. & Duda, L. (1992) . "Dimentions of achievement motivation school ward and sport". Journal of Education Psychology, N. 84, 233- 261.*
22. *Osterman, K. F & Kottkamp, R. B. (2003) . Reflective practice for edcators: Improving schools through professional development. New Bury Park, CA: Corwin Press.*
23. *Popham,W. J & Baker, E. (1970) . Systematic instrution. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.*
24. *Snowman, J. & Biehler, L. (2003) . Psychology Applied to Teaching. 10th edition, New York: Houghton Mifflin Company.*
25. *VonEschenbach, J & Pavlak, S. (2004) . "Importance and attainment of teacher certification competencies as perceived by principals and teacher". ERIC, N. ED 359267.*
26. *Wang, T & Creedon, C. (1989) . "Sex role orientation, attributions for achievment and personal of chinese youth". Sex Roles, V. 20, N. (9- 10), 54- 78.*

27. *Weiner, B. (1986) . An attibution theory of achievement motivation and emotion. New York: Springer, Verlary.*
28. *Willke, R. (2004) . "The effect of active learning on college students' achievement, motivation, and self- efficacy in a human physiology course for non- majors". Dissertation Abstracts International, V. 61, 11A, AA19992936.*
29. *Woolfolk, A. E & Hoy, W. K. (1990) . "Prospective teachers, sencse of efficacy and beliefs about control". Journal of Education Psychology. V. 32, N. 1, 98- 133.*

مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية

د. عادل ريان*

* أستاذ مشارك/ برنامج التربية/ منطقة الخليل التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، كما هدفت إلى اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية. ولتحقيق هذه الأهداف طُبقت أداتا الدراسة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما على عينة مكونة من (٢٠٦) معلمين ومعلمات اختيروا بطريقة طبقية من جميع معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل المنتظمين في عملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغيرات الدراسة، في حين وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

Abstract:

This study aimed to identify the extent of the mathematics teachers' practice of constructivist instruction in Hebron Directorate of Education and its relationship with their teaching efficiency beliefs, and the significance of the differences in the means of practice degree in accordance with the variables: gender, experience, qualifications, and educational stage. To achieve these objectives, the application of the two tools of the study was carried out after establishing the reliability and validity on a sample of (206) male and female teachers, by using a stratified sample of all maths teachers at work during the first semester of the academic year 2008 \ 2009.

The results of the study showed that the degree of constructivist practices of mathematics teachers has been medium. Results also indicated that there were no statistically significant differences in the degree of constructivist practices, according to the study variables. Finally there was a statistically significant positive relationship between the degree of the mathematics teachers' practice of constructivist instruction and their teaching efficiency beliefs.

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

دخلت منظومة تعليم الرياضيات وتعلمها في سلسلة من الإجراءات والعمليات الرامية لتحديث هياكلها وأبنيتها وتحسينها بما يضمن تعظيم مخرجاتها، استجابةً لاستحقاقات التجديد المنشودة، ومن ضمن ذلك إستراتيجيات وأساليب تعليمها وتعلمها؛ فالأساليب أو الاستراتيجيات التقليدية القائمة على سلبية المتعلم لا يمكنها إحداث التغيير المنشود، كما أن هذه الممارسات تلغي تفكير المتعلم مما يعرقل من إدراكه للبنية المنطقية للرياضيات، ومما يعزز مسار هذا التحديث خصوصية التركيبة المعرفية للرياضيات، وما تستدعيه من ضرورة التنويع في الممارسات التدريسية بما يجعل المتعلم في جوهر أنشطة التعلم ومحورها (إبراهيم، ١٩٩٧) .

وباعتبار المعلم أحد أهم المدخلات البشرية الميسرة لجهود الإصلاح التربوي والمحققة لغايتها، فقد تغيرت الأدوار والمسؤوليات المنوطة به، والمتمثلة بتسهيل عمليات التعلم من خلال تحفيز تفكير المتعلمين الإبداعي، وقيادتهم وتوجيههم نحو التغلب على الفشل الأكاديمي، وإثارة دوافع التعلم لديهم، والاهتمام بحاجات طلابهم وطموحاتهم، وإشراكهم في القرارات المتعلقة بأنشطتهم التعليمية، ومراعاة التنوع في خصائصهم المعرفية (Jacobs ,2003)، وفي ذلك ركزت معايير (NCTM ,2003) الخاصة بإعداد معلمي الرياضيات على دورهم كرياضيين، ومدرسين، ومسهلين للتعلم، ومخططين للدرس، وأعضاء في مجتمع المهنة، ومتواصلين مع المتعلمين وأسرهم.

وفي ضوء هذه التوجهات، فقد تعززت الرؤية التطبيقية للأفكار البنائية في الميدان التربوي، والتي انبثقت أساساً من النظرية المعرفية، وقادها كل من بياجيه وبرونر وفيجوتسكي، إذ تؤكد هذه النظرية على أهمية دور المتعلم، باعتباره عنصراً نشطاً في بناء المعرفة والاستجابة التفاعلية مع البيئة المحيطة، كما تبرز هذه النظرية دور المتعلم كمشارك مع الآخرين باستخدام طرقه الخاصة في التعلم، اعتماداً على المعارف والخبرات السابقة كمرتكزات للتعلم الجديد (Harris & Alexander, 1998) .

انطلقت البنائية كنظرية جديدة في التعليم من مجموعة من الافتراضات كان من أبرزها: أن بعض المعارف التي نقوم ببنائها هي ثقافية التركيب أكثر من كونها واقعاً أو حقائق، وأن المعرفة الموزعة بين عناصر المجموعة يجعلها ككل أكبر من مجموع معارف أعضائها، كما تفترض هذه النظرية أن التعلم عملية نشطة (Smerdon et al.,1999) ، أما

ممارسة البنائية فتعتمد على المراجعة للأفكار المعرفية كأنشطة تُبنى من خلال الاندماج في الخبرات الواقعية (Klein ,1997) ، وعلى الطلبة أن يشاركوا بفاعلية في إجراءات التعلم ليصبحوا متعلمين فاعلين، كما عليهم القيام بدور نشط في أثناء بناء معارفهم، بدلاً من قيام المعلم بنقلها لهم (Kroesbergen & Van, 2005) .

كما تفترض هذه النظرية أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، وأن مواجهة المتعلم بمهمات على شكل مشكلات حقيقية تعد من أفضل الظروف لحدوث التعلم، وأن التفاعل والاحتكاك الاجتماعي يؤدي إلى مساعدة المتعلم على إعادة بناء معارفه (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣) ، وتؤكد الأفكار البنائية أيضاً على التنظيم الذاتي النشط كمتطلب للتعلم ذي المعنى، والقائم على عملية الاستدلال بدلاً من الحفظ والاستظهار، وهذه العملية تمر بسلسلة من الاضطراب المعرفي الذي يولده التناقض بين التنبؤ والنتيجة، وهو ما يؤدي إلى تعديل النظام المعرفي عند المتعلمين، كما أن التعلم المبني على الفهم لا يتم إلا من خلال عملية متدرجة بطيئة لتكوين البناء المعرفي الجديد بما تتضمنه من أفكار أو مبادئ، ويستند في ذلك على إلغاء التناقض بين المدركات غير المكتملة، أو الخاطئة لتحل محلها المعرفة الجديدة (عبد الهادي، ٢٠٠٠) .

تتصف المعرفة البنائية في إجراءاتها بمجموعة من الخصائص لخصها رتشادرسون (Richardson, 2003) في: الاهتمام بفردية المتعلم وخبراته السابقة، وتسهيل حوارات الطلبة المفسرة لمكونات التعلم، والتحويل المخطط وأحياناً غير المخطط للمعرفة الرسمية إلى حوارات من خلال تعليمات مباشرة أو بالرجوع إلى وسائط متعددة، وتوفير الفرص المثيرة لأفكار المتعلمين وقدراتهم، وتطوير قناعة المتعلمين بفهمهم وإجراءات تعلمهم.

تنقسم البنائية إلى منحيين رئيسين أحدهما معرفي ويسمى بالبنائية المعرفية ويعود لبياجيه Piagetian cognitive constructivism، إذ يركز هذا المنحى على المدركات التي يتم بناؤها ذاتياً من خلال إجراءات معرفية قائمة على تحليل وتفسير الخبرات الفردية، والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي social constructivism Vygotsky's، ويركز على التفاعل مع المعلم والأقران كإجراءات فعالة لحدوث التعلم (Jadallah , 2000; Palmer , 2005) .

وضمن منحى البنائية الاجتماعية، فإن المتعلمين يقومون ببناء تعميماتهم فردياً أو من خلال مجموعات صغيرة أو كبيرة (Carison, 1999) ، أي أن هذا المنحى يقوم على إتاحة الفرصة للمتعلمين لبناء معارفهم تعاونياً، ومن خلال أنشطة ذات معنى (Morrone et al,. 2004) ، وتأخذ المعرفة التي تُكتسب جماعياً عمقاً أكبر عند المتعلمين من خلال

تداولها تعاونياً، مما يعزز بنيتهم المعرفية، ويساعدهم كذلك على تشكيل معانٍ جديدة لديهم (King & O'Donnell, 1999) ، لأن العمليات الذهنية العليا كما يرى فيجوتسكي تحدث عبر المشاركة بين الأفراد قبل أن تحدث داخلهم (Slavin,1996) ، إذ تظهر هذه العملية اجتماعياً عبر التفاعل مع الآخرين، ثم تُمثل ذاتياً وتصبح جزءاً من الملكية المعرفية للمتعلم (Daniels, 2001) .

وحتى تحقق استراتيجيات التعلم البنائي أهدافها، لا بد للمعلمين من إحداث تغييرات جذرية في سلوكهم التدريسي (Olsen,2000) ، لأن الانتقال نحو الممارسات البنائية لا يمكن أن يتم في ضوء خبرات مبنية على أساس المنحى والفكر التقليدي الذي يقوم على نقل المعرفة للمتعلمين (Burrell- Ihlow, 2006) ، كما يجب أن تخطط بيئة التعلم الصفية لتسهيل تمثل العالم الحقيقي وتوفير فرص الصراع المعرفي بما يعزز من اكتساب المعارف وتقويم مدركاتها المتعددة (Chaney- Cullen & Duffy, 2000) .

يتمحور دور المعلم في طريقة التعلم البنائي في تسهيل عملية التعلم، ومن ضمنها تشجيع المتعلمين على تفسير أفكارهم المتنوعة لحلولهم التي توصلوا إليها للمسائل الرياضية، وتحفيز الطلبة على مناقشة استراتيجيات حلولهم ضمن مجموعاتهم الصغيرة، (Chaney- Cullen & Duffy, 2000) ، كما يحرص المعلم في هذه الطريقة على توفير الفرص الكافية لطلبته لاختبار استنتاجاتهم من خلال أسئلة مفتوحة النهاية، مما يساهم في تعزيز مهارات التفكير العليا لديهم (Sahin, 2003) .

وتؤكد ممارسات التدريس البنائي وفقاً لزيتون وزيتون (٢٠٠٦) على ضرورة قيام المعلم بتقبل المتعلم كفردٍ باحثٍ مستكشف، ودعم مهارات الاستقصاء لديه وتحفيزها، وتزويده بخبرات واقعية حقيقيةٍ تتحدى مدركاته السابقة، وتقديم أنشطة تعلمية تعزز من تكامل الأنظمة المعرفية لديه، وتوظيف استجابات المتعلمين في توجيه الدروس، والحرص على توفير أنشطة تثير الفضول الذهني لدى المتعلمين، وتشجيع الحوارات الجماعية والاندماج التعاوني في الأنشطة التعلمية، والتأكيد على الخبرات القبلية في بناء معارف جديدة، والاهتمام بالأداء والفهم في عملية التقييم، والتنويع في أساليبها المتمركزة على السياقات الحقيقية للتعلم.

كما حددت ستين وزملاؤها (Stein et al., 1994) المبادئ المستخدمة في تطبيق استراتيجيات التدريس وفق الرؤية البنائية في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، ومن أبرزها: البناء النشط للمعاني الخاصة بالمتعلمين، والتأكيد على الفهم السابق للمتعلمين كأساس للتعلم، وعلى السياقات التي يحدث فيها التعلم، وأن ما يتم تعلمه يعتمد على

الفهم التشاركي الذي يتم من خلال تفاوض المتعلم مع المعلم ومع الآخرين، وضرورة مواجهة احتياجات المتعلم ومساعدته على الانتقال إلى مستويات عليا من المعرفة والفهم، واستخدام طرائق تدريس محددة تسهل قيام المتعلم ببناء معارفه بصورة نشطة، والتركيز على كيفية التعلم، واستخدام التقويم المستمر لتسهيل تعلم الطلبة.

وتتأثر الممارسات التدريسية للمعلمين بالمعتقدات التي يحملونها حول قدرتهم على إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك طلبتهم، وبثقتهم بالإجراءات التي تقود إلى تحقيق مخرجات التعلم، وبفاعليتهم ومشاعرهم المرتبطة بتحصيل طلبتهم، وهو ما يعرف بمعتقدات فاعلية التدريس، إذ يعدُّ هذا المتغير أحد أهم محددات السلوك التدريسي للمعلمين، ووفقاً لهذه الأهمية فقد أصبح من أهم المجالات المستهدفة في بحوث علم النفس التربوي (Huang et al., 2007) ، وتعزز هذه الأهمية في ظل الشواهد التجريبية والأطر النظرية التي أظهرت أن فاعلية التدريس تؤثر على اتجاهات الطلبة وتحصيلهم الدراسي، إضافة إلى سلوكهم الصفي، في حين ذهب ايرن (Eren, 2009) إلى أبعد من ذلك حين أشار إلى أن معتقدات الفاعلية تؤثر على مدركات المعلمين نحو عمليتي التعليم والتعلم بشكل عام، باعتبارها موجهات لإجراءات المعلمين وتفاعلاتهم مع طلبتهم (Fives, 2003) .

تتكون فاعلية التدريس من مكونين هما: توقعات الناتج وتمثل تقديرات المعلمين بأن سلوكاتهم الصفية ستقود إلى نواتج محددة، وتوقعات الفاعلية وتمثل وعي المدرس بالقدرة على توظيف إجراءات ناجحة للوصول إلى الناتج (Poulou, 2007) ، وفي اتجاه مشابه، اعتبرت فاعلية التدريس ذات أبعاد متعددة ومنفصلة، وقسمت إلى فاعلية التدريس الشخصية، وتتضمن تقويمات الفرد لكفاياته المتعلقة بتحقيق تعلم الطلبة، ومعتقدات فاعلية التدريس وتعكس درجة المشاعر التي يحملها المعلمون تجاه تحقيق الغرض السابق (Deemer & Minke, 1999) .

وتتشكل فاعلية التدريس من عوامل أهمها: الخصائص الشخصية للمدرس، ودافعيته للتدريس، ويتطور إحساس الفاعلية من خلال خبرات التدريس، وبخاصة في السنوات الأولى منه (Hoy, 2002) ، وإضافة إلى ذلك فإن هذه المشاعر تتعزز من خلال التفاعل مع الخبراء والمرشدين والأقران والطلبة (Charalambous et al., 2008) ، إذ بينت دراسة ريدمون (Redmon, 2007) أن مشاعر الطلبة المعلمين نحو فاعليتهم التدريسية قد تحسنت بعد التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين.

ترتبط فاعلية التدريس بالاستراتيجيات المستخدمة في غرفة الصف، فالمعلمون ذوو فاعلية التدريس المرتفعة يحرصون على التنويع في استراتيجيات تدريسهم، ويسعون

نحو تجريب طرائق متمركزة على طلبتهم، في حين يفضل المعلمون من ذوي فاعلية التدريس المنخفضة الاستراتيجيات المبنية على الإلقاء أو السرد (Swars, 2005) ، كما يتجه المعلمون ذوو فاعلية التدريس المرتفعة إلى استحداث بيئات تعلمية تعزز من دوافع طلبتهم نحو التعلم (Onafowora , 2004) ، ويمضون معظم أوقات حصصهم في التركيز على الجوانب ذات العلاقة بتحصيل طلبتهم (الشرباتي، ١٩٩٨) ، ويعتقدون بان جميع طلبتهم يستطيعون التعلم، ويشعرون بمسؤولياتهم تجاه هذا التعلم (Benz et al., 1992)، كما أنهم أكثر تقبلاً لاحتياجات طلبتهم، ويسعون نحو توفير مناخات صفية داعمة لهذه الاحتياجات (Fritz et al., 1995) .

كما ترتبط فاعلية التدريس بمدى قدرة المعلمين على تبني جهود التحديث التربوي بما ينعكس على تطورهم المهني (Yeh, 2006) ، وتؤثر هذه المدركات على مستويات طموح المعلمين، ومدى انفتاحهم على الأفكار الجديدة وتمثلهم لها، وعلى درجة المثابرة في مواجهة صعوبات التدريس، فالمعلمون الفاعلون يمضون وقتاً وجهداً كبيرين في التخطيط لإدارة الصف وتنظيمه، ويمتلكون حماسة عالية تجاه مهنتهم (Cheung, 2006) .

وقد لخص جوردون وديبس (Gordon & Debus, 2002) مؤثرات فاعلية التدريس على السلوك التدريسي للمعلمين، والتي تمثلت في خيارات بناء أنشطة التعلم، ومدى الاستجابة لمحاولات الطلبة في مهمات التعلم، وتوجهات ضبط الصف، وفي آلية توظيف المناقشات الصفية، ومسؤولياتهم تجاه الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، إضافة إلى مستويات الضغط والرضا الوظيفي، ومدى تقبلهم في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

مشكلة الدراسة:

استجابة لموجة التحديث في المنظومة التربوية بشكل عام، وعمليتي تعليم الرياضيات وتعلّمها بشكل خاص، ومع حداثة هذه الجهود في الواقع الفلسطيني، تأتي هذه الدراسة للوقوف على أحد أهم الممارسات التدريسية وفق أبرز التوجهات في هذا المسار، باعتبار ذلك مدخلاً لتحقيق التغيير المنشود، وصولاً إلى تحسين هذا الواقع، وتأصيل مبدأ التحديث لدى المعلمين وصناع القرار التربوي، خاصة مع تراجع مخرجات هذه المنظومة المتمثلة في تدني تحصيل الطلبة في الرياضيات، وفقاً لنتائج طلبة المرحلة الأساسية في الاختبارات الوطنية واختبار تيمس (TIMSS) (ياسين وعلاونة، ٢٠٠٨؛ وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠٠٦) ، ويرى الباحث أن أحد أسباب هذا التراجع يعود إلى انحسار الممارسات التدريسية في إجراءات متمركزة على المحتوى التعليمي أحياناً، وعلى

المعلم في أحيان أخرى، وبدرجة أهمية الممارسات التدريسية في تحقيق الغايات المنشودة، تتناول هذه الدراسة بعض المتغيرات المؤثرة فيها، ومن أهمها معتقدات فاعلية التدريس، ومن هنا تتناول هذه الدراسة مدى ممارسة معملي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الخبرة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

٦. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي ومتوسط درجة معتقدات فاعليتهم التدريسية؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف إلى مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي.

٢. فحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية

تربية الخليل للتدريس البنائي وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

٣. فحص دلالة العلاقة بين متوسط درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي، ومتوسط درجة معتقدات فاعليتهم التدريسية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية:

١. تطوير ثقافة المعلمين المهنية بما يصحح المعتقدات التقليدية لتعليم الرياضيات وتعلمها من جانب، وتعديل الفهم الوظيفي للأفكار البنائية من جانب آخر.

٢. اتجهت أدبيات الفكر البنائي في معظمها إلى تقصي أثر استراتيجيات بنائية مختلفة على بعض المتغيرات المعرفية والانفعالية والاجتماعية للمتعلمين، إلا أن قلة من هذه الدراسات – في حدود علم الباحث– قد تناولت ممارسات المعلم التدريسية وفق هذا المنحى.

٣. تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه المعلمين نحو استحداث بيئات بنائية، وبناء أنشطة تعزز من فاعلية الطلبة في التعلم.

٤. تتصدى هذه الدراسة لأحد أهم المتغيرات الانفعالية المؤثرة في سلوك المعلمين التدريسي، باستهدافها العلاقة بين معتقدات فاعلية التدريس وممارسات التدريس البنائي، بما يثري مساحة النشاط البحثي في هذا المجال.

٥. توفر هذه الدراسة مقياساً لممارسات التدريس البنائي، قد يساعد المشرفين التربويين، ومصممي المناهج الدراسية على الاستفادة منه في تقويم السلوك التدريسي لمعلمي الرياضيات وتطويره.

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الخبرة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

٥. لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسط درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي، وبين متوسط درجة معتقدات فاعليتهم التدريسية.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات، المنتظمين في مدارسهم الحكومية التابعة لمديريتي التربية والتعليم في الخليل، خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

التعريفات الإجرائية:

- **التدريس البنائي**: ويعني مجموعة الإجراءات والتحركات والأفعال التدريسية التي يمارسها معلمو الرياضيات وفق الرؤية البنائية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل مستجيب على المقياس الذي أعد لهذا الغرض.

- **معتقدات فاعلية التدريس**: وتشير إلى مدركات المعلمين المتعلقة بكفاياتهم على تحقيق مخرجات التعلم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل مستجيب على المقياس الذي أعد لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة **ايردوجان وكامبيل (Erdogn & Campbell, 2008)** إلى فحص أثر أسئلة المعلمين وأنواعها، وأنماط التفاعل الذي يتزامن مع ارتفاع مستوى ممارسة التدريس البنائي وانخفاضه، وأظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن المعلمين ممن صنفوا في مستويات عليا من الممارسة البنائية كانوا أكثر نشاطاً في تسهيل عمليات التعلم، وأكثر استخداماً للأسئلة مفتوحة النهاية من ذوي الممارسة المنخفضة.

هدفت دراسة **محمود ورنا (Mohmood & Rana, 2006)** إلى تحديد التغييرات في عناصر الأحاديث الصفية: حديث المعلم، وحديث الطلبة، بغرض التعرف إلى اتجاه التحول في الممارسات البنائية لدى الطلبة المعلمين خلال مدة زمنية امتدت من عام (٢٠٠١) ولغاية عام (٢٠٠٣) ، ولتحقيق هذا الهدف جُمعت البيانات من خلال تحليل (٧٨) حصة دراسة مسجلة، وهي جميع الحصص المخصصة لتدريس أحد الموضوعات العلمية لطلبة الصف الخامس في إحدى المدارس الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في الممارسات البنائية لدى الطلبة المعلمين خاصة في مجالات أنماط التفاعل الصفي بعد زيادة خبراتهم التدريسية، فقد تبين ازدياد الوقت المخصص لحديث الطلبة في الحصة، مقابل انخفاض في وقت حديث المعلم.

وفيما يتعلق بأثر بعض البرامج التدريبية على السلوك البنائي للمعلمين، فقد سعت دراسة **السليم** (٢٠٠٤) إلى فحص فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم، ولتحقيق هذا الهدف طُبِّق النموذج المقترح على جميع معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام بكلية التربية للبنات في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٢) ، وبلغ عددهن (١٢) معلمة، كما طُبِّقت أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي) قبلياً وبعدياً على أفراد الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمات قبلياً وبعدياً في بطاقة ملاحظة الممارسات البنائية لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة **أبوت وفوتس (Abbott & Fouts, 2003)** فقد سعت إلى تحديد مدى استخدام المعلمين لأنشطة التدريس البنائي وعلاقتها بتحصيل الطلبة، ولتحقيق هذه الغاية شوهدت (٦٦٩) حصة صفية في مختلف المراحل الدراسية موزعة على (٣٤) مدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن (١٧٪) من الحصص الدراسية التي شوهدت في مباحث الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات واللغة والآداب قد مورس فيها التدريس البنائي بقوة، في حين تضمنت بقية الدروس بعض العناصر البنائية، وبعضها الآخر كانت الممارسة ضعيفة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة الممارسات البنائية ومستوى تحصل الطلبة.

كما أجرى **المومني** (٢٠٠٢) دراسة تناولت فحص أثر تدريب المعلمين على كيفية استخدام بعض أفكار النظرية البنائية في غرفة الصف على ممارساتهم التعليمية، وطبقت

الدراسة على (٦) معلمات ممن يدرِّسن الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لمنطقة عمان الثانية، واللاتي اشتركن في ورشة عمل نظمها الباحث استغرقت شهرين بمعدل جلستين أسبوعياً، وأظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة التي جُمعت بطرق نوعية أن معلمات العلوم اللواتي تلقين دورة تدريبية في توظيف المنحى البنائي قد تحسنت ممارساتهن التدريسية القائمة على هذه الأفكار، كما أبدين رغبة في استخدام استراتيجيات قائمة على الأفكار البنائية في تدريسهن للعلوم.

أما دراسة **جونزالس وزملائه (Gonzales et al., 2002)** فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي بمساعدة التكنولوجيا على ممارسات المعلمين التدريسية، حيث جُمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة طُبِّقت على عينة مؤلفة من (١٩٠) معلماً ومعلمة قبل بداية الورشة وبعد انتهائها، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين التحقوا في ورش التطوير المهني القائمة على فهم تكنولوجيا التعلم واستخدامها قد مارسوا أنماطاً محددة من التدريس القائم على الأفكار البنائية في صفوفهم الدراسية ومن شتى التخصصات، الأمر الذي أدى إلى إحداث تغييرات على بيئات تعلم الطلبة وخبراتهم.

هدفت دراسة **ستار (Star, 2000)** إلى فحص مدى استخدام معلمي العلوم للتدريس البنائي في صفوفهم الدراسية، حيث جُمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة طبقت على (١٥٠) معلماً ومعلمة ممن يدرسون العلوم في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي اختيروا عشوائياً من مجتمع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن (٥٠ ٪) على الأقل من عينة الدراسة قد استخدموا التدريس البنائي في ممارساتهم الصفية.

وسعت دراسة **بيكر ورافتس (Becker & Ravitz, 1999)** إلى فحص أثر استخدام الحاسوب والانترنت على ممارسات المعلمين التربوية ومدركاتهم نحوها، وقد جُمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة وزعت على عينة مؤلفة من (١٥٣) مدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يستخدمون تقنيات الحاسوب والإنترنت أكثر استخداماً للممارسات البنائية في سلوكهم التدريسي مقارنة بزملائهم الآخرين، وأكثر توجهاً نحو تغيير ممارساتهم التربوية، كما تبين وجود علاقة قوية بين استخدام الحاسوب والتغيير التربوي لدى معلمي المرحلة الثانوية، ممن يدرسون موضوعات الدراسات الاجتماعية والعلوم.

كما أجرى **سميردون وزملائه (Smerdon et al., 1999)** دراسة هدفت إلى فحص الأنماط التدريسية المستخدمة في تعليم طلبة المدارس الثانوية في أمريكيا للعلوم، حيث طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (٣٦٦٠) طالباً وطالبة ومعلميهم، وأظهرت نتائج

الدراسة أن درجة ممارسة التدريس البنائي في صفوف تعليم العلوم في المراحل المدرسية العليا مرتفعة، كما تبين وجود تفاوت في درجة الممارسة وفقاً للتخصص، فمعلمو الكيمياء أكثر ممارسة لهذه الطرق من معلمي الفيزياء.

تناولت دراسة **مويسسيواكس ونورمان (Moussiaux & Norman,1997)** فحص مدى استخدام المعلمين لممارسات التدريس البنائي، ولتحقيق هذا الهدف طُبقت استبانة على عينة مؤلفة من (٢٨٩) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات، موزعين على (٥٤) مدرسة اختيرت بطريقة طبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن (٥٠٪) فأكثر من معلمي الرياضيات والعلوم قد مارسوا التدريس البنائي، وجاءت أهم مظاهر هذه الممارسة في: استخدام الأنشطة التعاونية في حل المشكلات وتوظيف المعارف الجديدة أثناء ذلك، استخدام الحاسوب في التعليم، واستخدام المشاريع التعلمية، كما بينت الدراسة أن معلمي العلوم أكثر استخداماً لهذه الممارسات من معلمي الرياضيات.

يتبين من العرض السابق:

- وجود تفاوت في درجة ممارسات التدريس البنائي لدى الطلبة الجامعيين أو المعلمين، وفي مباحث دراسية متعددة، من درجة منخفضة (Abbott & Fouts, 2003) ، إلى درجة متوسطة (Star, 2000; Moussiaux & Norman,1997) ، إلى درجة مرتفعة (Smerdon et al., 1999) .
- تمثلت أهم مظاهر التدريس البنائي كما أظهرتها الدراسات السابقة في: تسهيل عمليات التعلم، واستخدام الأسئلة مفتوحة النهاية، واستخدام الأنشطة التعاونية في حل المشكلات، وتوظيف المعارف الجديدة في أثناء ذلك، واستخدام الحاسوب في التعليم، واستخدام المشاريع التعلمية.
- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تأثيرات للبرامج التدريبية على ممارسات التدريس البنائي (السليم، ٢٠٠٤ ;المومني، ٢٠٠٢ ;Gonzales et al., 2002) ، ولاستخدام الحاسوب والإنترنت (Becker & Ravitz,1999) ، وللخبرة التدريسية (Mohmood & Rana, 2006) .
- وعن العلاقة بين ممارسات التدريس البنائي وبعض المتغيرات، تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة الممارسات البنائية ومستوى تحصل الطلبة (Abbott & Fouts, 2003) ، ووفقاً للتخصص ولصالح معلمي الكيمياء (Smerdon et al., 1999) ولصالح معلمي العلوم (Moussiaux & Norman,1997) .

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الدراسة وأهدافها، والمتمثل بالإجابة عن تساؤلاتها واختبار فرضياتها، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام مقياسي التدريس البنائي، ومعتقدات فاعلية تدريس الرياضيات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات ومعلِّماتها في مديرية تربية الخليل؛ والمنتظمين في عملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨– ٢٠٠٩م، والبالغ عددهم (٤٦٧) معلماً ومعلمة، منهم (١٩٩) معلماً و (٢٦٨) معلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) معلمين ومعلمات، اختيروا بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، والجدول (١) الآتي يبين توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
الجنس	ذكر	٨٨	٤٢,٧	–
	أنثى	١١٨	٥٧,٣	
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٥٨	٢٨,٢	٣
	من ٥ – ١٠ سنوات	٥١	٢٥,٢	
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٤	٤٦,٦	
المؤهل العلمي	دبلوم	٦١	٢٩,٨	١
	بكالوريوس فأعلى	١٤٤	٧٠,٢	
المرحلة التعليمية	أساسية دنيا	٧٣	٣٥,٤	–
	أساسية عليا	١٠٩	٥٢,٩	
	ثانوية	٢٤	١١,٧	

أدوات الدراسة:

١. **مقياس التدريس البنائي**:

للتعرف إلى مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي، أُعدت استبانة تكونت بصورتها الأولية من (٣٨) فقرة، وذلك بالرجوع إلى أدبيات الفكر البنائي، وبالاستعانة بأسس هذا المنحى وافتراضاته.

تكون المقياس من قسمين:

أ. **القسم الأول**: تضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة باعتبارها متغيرات مستقلة وهي: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم.

ب. **القسم الثاني**: اشتمل هذا القسم على فقرات التدريس البنائي، بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) ، وقد أعطيت رقمياً الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

٣. **مقياس معتقدات فاعلية تدريس الرياضيات**:

اُستخدم المقياس الذي عربه وطوره عابد (٢٠٠٢) ، ويهدف إلى قياس معتقدات فاعلية التدريس لدى معلمي الرياضيات، تكون المقياس بصورته العربية من (٢١) فقرة موزعة على مجالين: الناتج المتوقع، وفاعلية الذات، بحث خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة) ، وقد أعطيت رقمياً الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الموجبة على الترتيب، في حين عُكست هذه الدرجات للفقرات السالبة.

صدق أداتي الدراسة:

للتحقق من صدق مقياسي الدراسة، فقد عُرضا على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في المقياسين، وفي ضوء ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، والتي تضمنت استبعاد فقرتين من فقرات مقياس التدريس البنائي، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض فقراته، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً بصورته النهائية من (٣٦) فقرة، وفيما يتعلق بمقياس معتقدات

فاعلية تدريس الرياضيات، اُستبعدت فقرة واحدة، وعُدلت الصياغة اللغوية لبعض فقراته، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً بصورته النهائية من (٢٠) فقرة موزعة على مجالين، كما هو موضح في الجدول (٢) .

الجدول (٢)

عدد فقرات مقياس فاعلية تدريس الرياضيات وأرقامها كما هي موزعة على مجالي الناتج والفاعلية

المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
الناتج المتوقع	٨	١، ٤، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣
فاعلية الذات	١٢	٢، ٣، ٥، ٦، ١٠، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠

ثبات أداتي الدراسة:

للتحقق من ثبات مقياسي الدراسة، حُسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (ألفا – كرونباخ) ، حيث بلغت قيمة الثبات لمقياس التدريس البنائي وفق هذه الطريقة (٠,٩٢) ، في حين بلغ معامل الثبات لمقياس معتقدات فاعلية تدريس الرياضيات ككل (٠,٧٥) ، وبلغ لمجال الناتج المتوقع (٠,٧٧) ، ولمجال فاعلية الذات (٠,٦٢) ، كذلك حُسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان– براون) وبلغت (٠,٨٤) للمقياس الأول، في حين بلغت للمقياس الثاني ككل (٠,٦٥) ولمجال الناتج المتوقع (٠,٧٥) ولمجال فاعلية الذات (٠,٧٢) ، وتُعدُّ جميعها معاملات ثبات مقبولة لهذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، اُتبعت الإجراءات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي، وللحكم على درجة الممارسة، فقد أعطيت المتوسطات التدريج الآتي (١ – ٢,٣٣ متدنية، ٢,٣٤ – ٣,٦٧ متوسطة، أعلى من ٣,٦٧ مرتفعة) .
- وللإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والرابع، اُستخدم اختبار «ت» T- test.
- وللإجابة عن سؤالي الدراسة الثالث والخامس، اُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
- وللإجابة عن سؤال الدراسة السادس، اُستخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

- أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشته:

- نص السؤال الأول على:

ما مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي؟

للإجابة على هذا السؤال، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التدريس البنائية، وذلك كما هو واضح في الجدول (٣) .

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات مقياس التدريس البنائي مرتبة حسب مدى الممارسة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	أحرص على استثارة الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد	٤,٣٤	٠,٦٢
٨	أتقبل أخطاء الطلبة واعتبرها مصدراً لتعلمهم	٤,١٣	٠,٧٨
٢٤	امنح الطلبة وقتاً للتفكير في الأسئلة التي أطرحها عليهم	٤,١٢	٠,٦٩
٤	أمنح الطلبة فرصاً لعرض أفكارهم ومقترحاتهم	٤,٠٣	٠,٦٩
٢٥	أقوِّم أداء طلبتي من خلال مواقف حقيقية (سجلات الأداء، صحائف العمل، الأعمال الكتابية، الأنشطة اللاصفية....)	٤,٠٣	٠,٩٣
١٠	أنوع في الأنشطة الصفية وفقاً لتنوع اهتمامات وقدرات واحتياجات الطلبة	٤,٠٢	٠,٨١
٣	أشجع الطلبة على اقتراح حلول متعددة للمسائل الرياضية وبطرق مختلفة	٤,٠٠	٠,٧٦
٩	أطرح أسئلة تثير مستويات التفكير العليا لدى الطلبة	٣,٩٧	٠,٧٨
١٨	أهتم بالأنشطة الصفية التي تتطلب من الطلبة استخدام المعارف والمهارات الرياضية بطرق جديدة	٣,٩٥	٠,٧٩
٢٧	أوجه الطلبة نحو ربط مكونات المعرفة الرياضية بعضها ببعض	٣,٩٤	٠,٧٠
٢٣	أشجع الطلبة على ربط ما تعلموه في الرياضيات بالموضوعات الدراسية الأخرى	٣,٨٦	٠,٧١
١٢	أحرص على تعزيز اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات والمهن المرتبطة بها	٣,٨٥	٠,٨٧
٢٦	أستفيد من أسئلة الطلبة وأفكارهم في توجيه مسار الحصة	٣,٨٢	٠,٩٤
١	أقدم للدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة	٣,٨١	٠,٧٢
٣٦	أتجنب إصدار إحكام مسبقة على أداء الطلبة	٣,٨١	٠,٩٧

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	أشجع الطلبة على تقديم تفسيرات وبراهين للمسائل الرياضية التي يحلونها	٣,٧٨	٠,٨٥
١٧	أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم	٣,٧٨	٠,٧٧
٧	أمنح الطلبة فرصاً للعمل التعاوني	٣,٧٤	٠,٨٩
٣١	أشرك الطلبة في وضع قواعد الانضباط الصفي	٣,٦٨	٠,٩٥
٢٢	أقدم للطلبة أنشطة صفية تساعدهم على اكتشاف المعارف والمهارات المضمنة في الدرس ضمن مجموعاتهم الصفية	٣,٦٤	٠,٩٣
١٩	أمنح الطلبة فرصاً لتأمل ما تعلموه في حصص الرياضيات	٣,٦٣	٠,٩١
٣٥	أشجع الطلبة على التأمل في تأثير الرياضيات على حياتهم ومجتمعهم وعلى العالم ككل	٣,٥٩	١,٠١
٣٠	أشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم	٣,٥٦	٠,٩٥
٣٤	أعرض إنجازات الطلبة في مكان بارز داخل الصف أو داخل المدرسة	٣,٥٥	١,٠٩
٢٨	أشجع الطلبة على مناقشة حلولهم للمسائل الرياضية مع بعضهم البعض	٣,٥٤	٠,٩٦
١٦	أوجه الطلبة نحو البحث عن المعلومات التي تساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية	٣,٤٦	٠,٩٧
٢١	الأنشطة التي أقدمها للطلبة تمثل مواقف حقيقية تستدعي استخدام مهارات ذهنية ويدوية متعددة.	٣,٤٤	٠,٩٦
٣٢	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً	٣,٣٧	١,٠٠
١٤	أوجه الطلبة لمصادر تعلمية متعددة	٣,٣١	٠,٩٤
٥	أشرك الطلبة في التخطيط لمجريات الدرس	٣,٢٢	١,٠٣
١٣	أشجع طلبتي على البحث في موضوعات رياضية بهدف مناقشتها جماعياً في الصف	٣,٢١	٠,٩٨
١١	أحرص على عدم التدخل المباشر في أنشطة الطلبة الصفية	٣,١٨	٠,٩٧
٣٣	أدعو أولياء الأمور لزيارة الصف	٢,٩١	١,٢٤
١٥	أجيب عن أسئلة الطلبة بأسئلة أخرى	٢,٨٨	١,٢٣
٢٩	أشجع الطلبة على التواصل بعضهم ببعض خارج المدرسة وباستخدام وسائط متعددة من أهمها الانترنت	٢,٨٣	١,٢٤
٢٠	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية	٢,٦٤	١,١٣
	الدرجة الكلية	٣,٥٣	٠,٤٤

يتبين من الجدول السابق (٣) :

١. أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي بشكل عام قد جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (٣,٥٣) ، في حين تراوحت متوسطات استجاباتهم على فقرات المقياس (٢,٦٤ – ٤,٣٤) .

٢. حصلت الفقرة (٢) على أعلى متوسط حسابي (٤,٣٤) ، ونصت على: «أحرص على استثارة الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد»، وفي الترتيب الثاني جاءت الفقرة (٨) بمتوسط حسابي (٤,١٣) ، ونصت على: «أتقبل أخطاء الطلبة وأعتبرها مصدراً لتعلمهم»، تليها الفقرة (٢٤) بمتوسط الحسابي (٤,١٢)، ونصت على: «أمنح الطلبة وقتاً للتفكير في الأسئلة التي أطرحها عليهم»، وفي الترتيب الرابع جاءت الفقرة (٤) بمتوسط حسابي (٤,٠٣) ونصت على: «أمنح الطلبة فرصاً لعرض أفكارهم ومقترحاتهم»، تليها الفقرة (٢٥) في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٤,٠٣) ، ونصت على: «أقوِّم أداء طلبتي من خلال مواقف حقيقية (سجلات الأداء، صحائف العمل، الأعمال الكتابية، الأنشطة اللاصفية....)».

٣. أما الفقرات التي احتلت المراكز الأخيرة، فقد جاءت الفقرة (٢٠) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢,٦٤) ، ونصت على: «أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية»، تليها الفقرة (٢٩) بمتوسط حسابي (٢,٨٣) ، ونصت على: «أشجِّع الطلبة على التواصل بعضهم ببعض خارج المدرسة، وباستخدام وسائط متعددة من أهمها الانترنت»، تليها الفقرة (١٥) بمتوسط حسابي (٢,٨٨) ، ونصت على: «أجيب عن أسئلة الطلبة بأسئلة أخرى»، ثم الفقرة (٣٣) بمتوسط حسابي (٢,٩١) ونصت على: «أدعو أولياء الأمور لزيارة الصف»، تليها الفقرة (١١) بمتوسط حسابي (٣. ١٨) ، ونصت على: «أحرص على عدم التدخل المباشر في أنشطة الطلبة الصفية».

وتعود هذه النتيجة إلى حداثة جهود الإصلاح والتطوير التربوي في فلسطين، فالممارسات التربوية على مدار العقود السابقة، بقيت متمركزة في قوالب تقليدية جامدة، بحكم خصوصية الحالة الفلسطينية، وهذا يتنافى مع الأفكار البنائية التي تستند إلى ثقافة تربوية متحررة من سطوة المعلم، ورهبة القوانين، وجمود الفعل التربوي.

كذلك فإن تمثل الأفكار البنائية في منظومة الفعل التربوي تستدعي تغيرات جوهرية في جميع الأنشطة والعمليات والسياسات التربوية، وهو ما يحتاج إلى فترة زمنية طويلة، وقد تعود هذه النتيجة كما يراها الباحث إلى خصائص المناخات المدرسية، التي ما زالت مشبعة بسلوكات متأصلة بالممارسات التقليدية، وإلى غياب نظام إشرافي نشط يوجه ممارسات المعلمين ويعدل من سلوكاتهم الصفية، وكذلك إلى الممانعة التي يبديها المعلمون أحياناً في تطبيق هذه الأفكار، لأسباب متعلقة بخلفياتهم المعرفية، أو لافتقارهم

إلى الخبرات الكافية لمثل هذه الممارسات، أو لأنها تستدعي منهم التخلص من بعض المعتقدات التي يحملونها تجاه مهنتهم، أو لأنها تزيد من أعبائهم الوظيفية، وقد تعود كذلك إلى طبيعة المحتوى الرياضي المعد في مناهج الرياضيات الفلسطينية، الذي يحد أحياناً من درجة توظيف الأفكار البنائية في تدريس هذه الموضوعات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة ستار (Star,2000) التي أشارت إلى أن (٥٠٪) على الأقل من عينة الدراسة قد استخدموا التدريس البنائي في ممارساتهم الصفية، ومع دراسة مويسسيواكس ونورمان (Moussiaux & Norman,1997) التي أظهرت أن (٥٠٪) فأكثر من معلمي الرياضيات والعلوم قد مارسوا التدريس البنائي، وتختلف مع دراسة أبوت وفوتس (Abbott & Fouts, 2003) التي أظهرت أن (١٧٪) من الحصص الدراسية التي شوهدت قد مورس فيها التدريس البنائي بقوة، ومع دراسة سميردون وزملائه (Smerdon et al., 1999) التي بينت أن درجة ممارسة التدريس البنائي في صفوف تعليم العلوم في المراحل المدرسية العليا مرتفعة.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشته:**

- نص السؤال الثاني على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي تبعاً لمتغير الجنس، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطي الاستجابة، اُستخدم اختبار «ت» T- Test، والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
ذكر	٨٨	٣,٥٨	٠,٤٧	٢٠٤	١,٤٩٨	٠,١٣٦
أنثى	١١٨	٣,٤٩	٠,٤٢			

يتبين من الجدول السابق (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وفقاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة «ت» (١,٤٩٨) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى. وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى أن جميع المعلمين يتقيدون بالتعليمات نفسها الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ويخضعون لنفس التوجيهات، ويمرون ببرامج التطوير المهني نفسها، المتمثلة بورشات العمل أو الدورات التدريبية أو غيرها، كما أنهم يدرسون المقرر الدراسي نفسه، الأمر الذي يؤدي إلى تشابه ممارساتهم التدريسية.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ومناقشته:**

- نص السؤال الثالث على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ $\geq \alpha$) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي تعزى لمتغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي تبعاً لمتغير الخبرة، والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي وفقاً لمتغير الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٥٨	٣,٤٦	٠,٤٢
	من ٥ – ١٠ سنوات	٥١	٣,٥٥	٠,٥٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٤	٣,٥٦	٠,٣٩

يتضح من الجدول (٥) السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التدريس البنائي وفقاً لمتغير الخبرة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل الأحادي One Way Anova، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وفقاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة «ف»	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٤١	٢	٠,٢١	١,٠٤٥	٠,٣٥٤
داخل المجموعات	٣٩,٢٤	٢٠٠	٠,٢٠		
المجموع	٣٩,٦٥	٢٠٢			

يتبين من الجدول (٦) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس التدريس البنائية وفقاً لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة «ف» (١,٠٤٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية.

تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة التدريس البنائي يحتاج إلى خبرات متجددة، وإلى انتقال مستمر نحو هذه الممارسات، في حين أن خبرات المعلمين ما زالت تسير وفق أنماط متأرجحة بين الممارسات التقليدية والممارسات البنائية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة محمود ورنا (Mohmood & Rana, 2006) التي أظهرت تحسناً في الممارسات البنائية لدى الطلبة المعلمين، بعد زيادة خبراتهم التدريسية.

- **رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ومناقشته:**

- نص السؤال الرابع على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطي الاستجابة، اُستخدم اختبار «ت» T- Test، والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول (٧)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجة ممارسة
معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
دبلوم	٦١	٣,٥٨	٠,٣٩	٢٠٣	١,١٢٠	٠,٢٦٤
بكالوريوس فأعلى	١٤٤	٣,٥١	٠,٤٦			

يتبين من الجدول السابق (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وفقا لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة «ت» (١,١٢٠) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

تعود هذه النتيجة إلى افتقار برامج إعداد المعلمين في تعزيز منظومة معرفية وأدائية وفق الأفكار البنائية، وعلى مستويات الإعداد كافة، كما أن برامج التطوير المهني في أثناء الخدمة تستهدف جميع المعلمين، وبغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، إضافة إلى حداثة هذه التوجهات، وبالتالي لم تستهدف كمحاور لتدريب المعلمين.

- **خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس ومناقشته**

- نص السؤال الخامس على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، والجدول (٨) يبين ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة
على مقياس التدريس البنائي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة التعليمية	أساسية دنيا	٧٣	٣,٥١	٠,٤٤
	أساسية عليا	١٠٩	٣,٥٧	٠,٤٣
	ثانوية	٢٤	٣,٣٨	٠,٤٧

يتضح من الجدول (٨) السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التدريس البنائي وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، اُستخدم اختبار تحليل الأحادي One Way Anova، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة «ف»	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٧٥	٢	٠,٣٨	١,٩٣٩	٠,١٤٦
داخل المجموعات	٣٩,٣٨	٢٠٣	٠,١٩		
المجموع	٤٠,١٣	٢٠٥			

يتبين من الجدول (٩) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس التدريس البنائي وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية، إذ بلغت قيمة «ف» (١,٩٣٩) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

وتعزى هذه النتيجة إلى تشابه البيئات التعليمية والمناخات المدرسية، في المراحل الدراسية كافة، وإلى تأثر ممارسات المعلمين التدريسية بممارسات زملائهم في مراحل تعليمية أخرى، وقد تعود هذه النتيجة أيضاً إلى أنظمة الإشراف والتوجيه المتبعة، والتي غالباً ما تكون نفسها المطبقة على جميع المراحل الدراسية.

- **سادساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة السادس ومناقشته**

- نص السؤال السادس على:

هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي ومتوسط درجة معتقدات فاعليتهم التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال، اُستخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Test، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

نتائج معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية للعلاقة بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ودرجة معتقدات فاعليتهم التدريسية

معتقدات فاعلية التدريس	الممارسات البنائية	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الناتج المتوقع	٠,١٧١	٠,٠١٣
فاعلية الذات	٠,٥١٧	٠,٠٠٠
المقياس ككل	٠,١٧٢	٠,٠١٣

يتضح من الجدول (١٠) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ودرجة معتقدات فاعليتهم التدريسية ككل، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,١٧٢) ، كما بلغ معامل الارتباط مع مجال الناتج المتوقع (٠,١٧١) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، وبلغ معامل الارتباط مع مجال فاعلية الذات (٠,٥١٧) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الخامسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه الأدبيات السابقة، التي أظهرت أن ممارسات المعلمين تتأثر بدرجة ثقتهم بكفاياتهم المتعلقة بتحقيق أهداف التعلم، وشعورهم بالقدرة على تسريع تعلم طلبتهم ودمجهم في فعاليات التعلم (Huang et al., 2007) ، فالمعلمون ذوو فاعلية التدريس المرتفعة يتجهون نحو تبني ممارسات بنائية في سلوكهم التدريسي (Swars, 2005)، والمتمثلة بمراعاة احتياجات طلبتهم، وتوفير كل ما يحقق ذلك (Fritz et al., 1995) ، والتركيز على السلوكات التي تقود إلى تعزيز مخرجات التعلم، ويوظفون استراتيجيات فعالة في ذلك (الشرباتي، ١٩٩٨) ، وهذه النتيجة تتفق مع بعض الشواهد التجريبية التي بينت أن فاعلية التدريس جاءت كأحد المنبئات المهمة لمدركات المعلمين البنائية (Eren ,2009) ، ومع ما تبين من أن الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الرياضيات ترتبط بشكل دال مع فاعلية التدريس (Swars, 2005) .

التوصيات:

في ضوء ما خرجت به الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

١. تدريب معلمي الرياضيات على توظيف المنحى البنائي في التدريس، من خلال إعداد برامج تدريبية قائمة على هذه الأفكار.

٢. حث المعلمين على توظيف المنحى البنائي في تدريس الرياضيات، وتوفير الدعم والمساعدة والتوجيه لهم في أثناء ذلك.

٣. التأكيد على الأفكار البنائية وتطبيقاتها التربوية في منظومة تعليم الرياضيات وتعلّمها، في برامج إعداد المعلمين.

٤. ضرورة حرص المعلمين على توفير مناخات صفية بنائية، بما يسهل من توظيف ممارسات قائمة على الأفكار البنائية في سلوكهم التدريسي.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. إبراهيم، مجدي (١٩٩٧) . أساليب حديثة في تعليم الرياضيات، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

٢. زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠٠٦) . التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٣. زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠٠٣) . بين الفلسفة والتعليم البنائية: منظور ابستمولوجي وتربوي، ط١، الإسكندرية: منشأة المعارف.

٤. السليم، ملاك (٢٠٠٤) . فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والجيو كيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٦ (٢)، ٦٨٧- ٧٦١.

٥. الشرباتي، جمال (١٩٩٨) . اعتقاد المعلمين بفاعليتهم في تدريس العلوم في المرحلة الأساسية في مدارس القدس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

٦. عابد، عدنان (٢٠٠٢). معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو حل المسألة ومدى تأثرها بتحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية، المجلة التربية، ١٧ (٦٥) ، ٤٣ – ٧٢.

٧. عبد الهادي، جودت (٢٠٠٠). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط١، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

٨. المومني، أحمد (٢٠٠٢). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة دراسات (سلسلة العلوم الإنسانية) ، ٢٩ (١) ، ٢٣ – ٣٥.

٩. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠٠٦). مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في فلسطين للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، منشورات الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات.

١٠. ياسين، صلاح وعلاونة، عمر، ٢٠٠٨: مستوى تحصيل طلبة الصف السادس في مديرية التربية والتعليم/جنوب نابلس، منشورات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية – مديرية التربية والتعليم بجنوب نابلس.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Abbott, M. & Fouts, J. (2003) . Constructivist teaching and student achievement: The results of a school- level classroom observation study in Washington, Washington School Research Center.*
   From: www. spu. edu/wsrc
2. *Becker, H. & Ravitz, J. (1999) . The influence of Computer and Internet use on teachers' pedagogical practices and perceptions. Journal f Research on computing in Education, 31 (4) , 356-*
3. *Benz, C. , Bradley, L. & Flowers, M. (1992) . Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. Journal of Educationa Research, 85 (5) , 274 – 285.*
4. *Burrell- Ihlow, M. (2006) . The impact of computer technology on constructivist practices of secondary mathematics teacher. (Doctoral dissertation Waldeu University) . Diss. Abs. Int, ATT 3206266.*
5. *Carison, H. (1999) . From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. Teacher and Teaching: Theory and Practice, 5 (2) , 203 – 218.*
6. *Chaney- Cullen, T. & Duffy, T. (2000) . Strategic teaching framework: Multimedia to support teacher change. The Journal of the Learning Science, 8 (1) , 1 – 40.*
7. *Charalambous, C. , Philippou, G. & Kyriakides, L. (2008) . Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. Educational Studies of Mathematics, 67, 125 – 142.*
8. *Cheung, H. (2006) . The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in- service teachers. Journal of Education for Teaching, 32 (4), 435– 451.*
9. *Daniels, H. (2001) . Vygotsky and pedagogy, London: Routledge Falmer.*
10. *Deemer, S. & Minke, K. (1999) . An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. The Journal of Educationa Research, 93 (1), 3 – 10.*

11. *Erdogan, I. & Campbell, T. (2008) . Teacher questioning and interaction patterns in classrooms facilitated with differing levels of constructivist teaching practices. International Journal of Science Education, 30 (14), 1891 – 1914.*

12. *Eren, A. (2009) . Examining the teacher efficacy and achievement goals as predictors of Turkish student teachers' conceptions about teaching and learning. Australian Journal of Teacher Education, 34 (1) , 69 – 87.*

13. *Fives, H. (2003) . What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review, paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, April, 2003.*

14. *Fritz, J. , Miller- Hey, J. , Kreutzer, J. & Macphee,D. (1995) . Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. Journal of Educationa Research, 88 (4) , 200 – 208.*

15. *Gonzales, C. , Pickett, L. ,Huper,N. &Martin,W. (2002) . The regional educational technology assistance program: Its effects on teaching practices. Journal of Research on Technology in Education, 35 (1) , 1–18.*

16. *Gordon, C. & Debus, R. (2002) . Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. British Journal of Educational Psychology, 72, 483–511.*

17. *Harris, K. & Alexander, P. (1998) . Integrated ,constructivist education: challenge and reality. Educational Psychology Review ,10 (2) , 115 – 127*

18. *Hoy, A. (2002) . Changing in teacher efficacy during the early years of teaching, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 28, 2002.*

19. *Huang, X. ,Liu ,M & Shiomi ,K. (2007) . An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self esteem and orientations to seeking help. Social Behavior and Personality, 35 (5) , 707- 716.*

20. *Jacobs, W. (2003) . Seven steps for improving instructional skills: Reminders for teacher, Atlanta, GA: Higher Education and Leadership Preparation Inc.*

21. *Jadallah, E. (2000) . Constructivist learning experiences for social studies education. Social Studies, 91 (5) , 221 – 225.*
22. *King, A. & O'Donnell, A. (1999) . Cognitive perspective on peer learning, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.*
23. *Klein, M. (1997) . Looking again at the 'supportive' environment of constructivist pedagogy: An example from preservice teacher education in mathematics. Journal of Education for Teaching, 23 (3) , 276 – 292.*
24. *Kroesbergen, E. , Van, J. (2005) . Constructivist mathematics education for students with mild mental retardation. European Journal of Special Needs Education, 20 (1) , 107 – 116.*
25. *Mohmood, N. & Rana, A. (2006) . Constructivist classroom: Elements of class discourse as measure of constructivist practice. Bulletin of Educational & Research, 28 (1) , 23 – 34.*
26. *Morrone, A. , Harkness , S. , Beatrizd' A. & Caulfield , R. (2004) . Patterns of instructional discourse that promote the perception of mastery goals in a social constructivist mathematics course. Educational Studies in Mathematics, 56 (1) , 19 – 38.*
27. *Moussiaux, S. &Norman,J. (1997) . Constructivist teaching practices: Perceptions of teachers and students.*

    From: http: //www2. ed. psu. edu/CI/journals/97pap32. htm
28. *NCTM. (2003) . NCATE/NCTM Program standards, standards for middle level mathematics teachers.*

    From: http: //www. ncate. org/ProgramStandards/NCTM/NCTMSECONStandards. pdf
29. *Olsen, D. (2000) . Constructivist principles of learning and teaching methods. Education, 120 (2) , 347 – 355.*
30. *Onafowora, L. (2004) . Teacher Efficacy Issues in the Practice of Novice Teachers. Educational Research Qarterly, 28 (4) , 34 – 43.*
31. *Palmer, D. (2005) . A motivational view of constructivist –informed teaching. International Journal of Science Education, 27 (15) , 1853 – 1881.*
32. *Poulou, M. (2007) . Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. Educational Psychology, 27 (2) , 191–218.*

33. *Redmon, R. (2007) . Impact of teacher preparation upon teacher self efficacy, paper presented at the annual meeting of the American Association for Teaching and Curriculum at Clerveland, Ohio, October 5, 2007.*

34. *Richardson, V. (2003) . Constructivist pedagogy. Teacher College Record, 105 (9) , 1623 – 1640.*

35. *Sahin, T. Y. (2003) . Student teachers' perception of instructional technology: developing materials based on a constructivist approach. British Journal of Educational Technology, 34 (1) , 67 – 74.*

36. *Slavin, R. (1996) . Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. Contemporary Educational Psychology, 21, 43 – 69.*

37. *Smerdon, B. , Burkam ,D. & Lee ,V. (1999) . Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? Where is it practiced? Teacher College Record, 101 (1) , 5 – 34.*

38. *Star, R. (2000) . Constructivist Teaching Practices: Science Middle and Secondary School Teachers- A Survey Research.*

From: http: //www. hiceducation. org/Edu_Proceedings/Rachel%20 Padma%20Star. pdf

39. *Stien, M. ,Edwards ,T. ,Norman ,J. ,Roberts ,S. ,Sales ,J. & Alec ,R. (1994) . A constructivist vision for teaching, learning, and staff development. (ERIC Document Reproduction Service No ED 056342) .*

40. *Swars, S. (2005) . Examining perceptions of mathematics teaching effectiveness among elementary preservice teachers with differing levels of mathematics teacher efficacy. Journal of instructional Psychology, 32 (2) , 139 – 147.*

41. *Yeh, Y. (2006) . The interactive effects of personal traits and guided practices on preservice teachers' changes in personal teaching efficacy. British Journal of Educational Technology, 37 (4) , 513–526.*

أثر استخدام استراتيجية مقترحة لحل المسائل الهندسية على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات

د. سهيل رزق دياب*

*أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ غزة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية مقترحة لحل المسائل الرياضية الهندسية على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي حيث بُنيت الاستراتيجية، واُستخدمت في تعليمهم حل المسائل الهندسية في وحدة المساحات والتكافؤ في الأشكال الهندسية.

وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من (٩٦) طالباً اختيروا من مدرسة من مدارس مدينة غزة، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تعلمت حل المسائل باستخدام الاستراتيجية المقترحة، والأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. وقد صمم الباحث اختباراً تحصيلياً ومقياس اتجاه لمعرفة أثر هذه الاستراتيجية على التحصيل والاتجاه، **وأظهرت النتائج**:

١. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في التحصيل بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في الاتجاه نحو الرياضيات بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

هذا وقد أوصت الدراسة بتوظيف هذه الإستراتيجية في حل المسائل الهندسية وتشجيع المعلمين على استخدامها في ممارساتهم التعليمية.

Abstract:

This study aimed at identifying the effect of using a proposed strategy in teaching problem solving in geometry for the students of 8th class on their achievement and attitudes towards mathematics.

To achieve the objective of this study, the researcher used the experimental method; He prepared the strategy and used it in one school in Gaza. A random sample of (96) students was selected from the population of the study, and an achievement test and attitude scale were designed for this purpose.

The results showed that:

1. *There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in achievement between the mean of marks of the students in the experimental group and the students in the control group in favor of the experimental group.*
2. *There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the attitudes towards mathematics, between the students of the two groups.*

Consequently the study recommended:

Encouraging math's teachers to use this strategy in their performance of teaching geometry.

مقدمة:

لقد طرأ على الرياضيات المدرسية في السنوات الأخيرة تغيير جذري في أكثر بلاد العالم، فقد تغيرت المناهج والمقررات، وأُدخلت فروع جديدة على الرياضيات في جميع المراحل التعليمية، وصممت مشروعات تجريبية عدة، وعقدت شتى المؤتمرات الدولية، ونوقشت فيها مسائل عدة تتعلق بتعليم الرياضيات وتعلمها.

وقد شهدت مناهج الرياضيات تطورات عديدة عالمياً ومحلياً، فعلى المستوى العالمي بدأت معظم الدول المتقدمة في مراجعة برامج تدريس الرياضيات بها مراجعة شاملة بغرض تطويرها والإرتقاء بها، حتى تواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين، ونتج عن ذلك ظهور مشروع المناهج المدرسية للقرن الحادي والعشرين في كثير من الدول، كما واكب هذه التطورات ظهور بعض المداخل الجديدة في تدريس الرياضيات، ومنها تشجيع الأبحاث الرياضية والأنشطة الخاصة بالمتفوقين والمبدعين.

وانعكست هذه التطورات على مناهج الرياضيات وتدريسها محلياً، فقد طرأ في الآونة الأخيرة اهتمام خاص في تعلم الرياضيات، وفي تعليمها على نحو يجعل الطلبة يدركون عملية تعلمها، وقد لوحظ هذا الاهتمام من خلال تغيير نظرة المعلمين لتعليم هذه المادة، فبعد أن كان اهتمامهم قاصراً على تعليم المعلومات وإكساب الطلبة مهارة إجراء العمليات الرياضية، أصبح الآن يتركز في تنمية قدرات الطلبة على مواجهة المشكلات في صورة تدريبات ومسائل مطلوب حلها بواسطة معطيات محددة، وتهيئة المواقف التي تثير التفكير وتساعدهم على استدعاء الخبرات السابقة، وإكسابهم مهارات التفكير التي تساعدهم على استخلاص وإدراك وربط العلاقات الموجودة بين عناصر المشكلة، وخبراتهم السابقة للوصول إلى حل لهذه المشكلة. (شاهين، ١٩٩٥: ٢) . وبهذا شعروا أن عليهم أن يحدثوا تغييراً ما في عملهم، أو في طريقة تدريسهم، كي ينعكس ذلك وبشكل إيجابي على اتجاهات طلبتهم نحو الرياضيات ومستوى تحصيلهم فيها.

وقد أدرك الباحث أن التربية الحديثة في توجهها لتحديث التدريس قد أعطت اهتماماً كبيراً لاستخدام أساليب وطرائق تتفق والقدرات الفكرية للطلبة، وتؤدي إلى تطوير مهاراتهم وقدراتهم العقلية، وليس ذلك هو ما تهدف إليه طريقة تدريس الرياضيات فحسب، وإنما يكمن الهدف في تنمية الاتجاه نحو التأمل والبحث والاستقصاء (Hudgins, 1996 :53).

ويرى الباحث أن كثيراً من المعلمين يعتبرون الهدف الأسمى من تعليمهم نقل ما جاء في الكتب إلى أذهان طلبتهم، والتأكد من حفظهم لمحتوى هذه الكتب من أجل النجاح في

الامتحان، وبالتالي يصبح الطالب الجيد في نظرهم هو الأقدر على حفظ الحقائق والقوانين وإجراء العمليات الرياضية، وهذا نابع من نظرتهم للرياضيات على أنها مجرد عمليات وقوانين ومهارات، دون أن يدركوا أنها طريقة منطقية للبحث تقوم على التفكير والتأمل والاستنتاج، وأن إجراء العمليات هو أقل ما فيها شأناً. وأن الهدف من تعليم الرياضيات ليس فقط تنمية مهارة إجراء العمليات الرياضية، وحل مسائل مجردة لا تمت بصلة للواقع، وإنما يهدف تعليمها أيضاً إلى إكساب الطلبة أساليب التفكير الصحيح بما ينمي قدراتهم على حل ما يواجههم في بيئتهم من مشكلات في حاضرهم أو مستقبلهم. (دياب، ١٩٩٧: ٤).

وهذا ما دفع الباحث إلى تركيزه على التساؤل: ما الذي يعلمه المعلم؟ وإنما تعدى ذلك ليشمل التساؤلات الأخرى: كيف يعلمه؟ ولماذا يعلمه؟ وإلى أي مدى تتحقق الأهداف التعليمية المنشودة؟

ولا ينكر الباحث الجهود الكبيرة التي بذلت من قبل التربويين والتي شملت مؤتمرات تطوير مناهج وطرق تدريس الرياضيات، والتي كان من أبرزها مؤتمر المعلمين العرب السادس لتدريس الرياضيات المعاصرة، والذي عقد في البلاد العربية إلى تنمية القدرة على الاكتشاف والابتكار وإكساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات، وعادات اجتماعية سليمة مثل الموضوعية والتفكير والدقة والتنظيم، واستخدام أساليب التخطيط والتصميم في حل المشكلات.

كما ركز مؤتمر المشرفين التربويين للرياضيات في مناطق عمل وكالة غوث وتشغيل اللاجئين، والذي نظم برعاية منظمة اليونسكو في عمان سنة ١٩٩٦م، على ضرورة تطوير مناهج الرياضيات لتحقق من أهدافها الأساسية تنمية قدرة التفكير المنظم والاهتمام بتنشيط التفكير كمنتج تعليمي لمساعدتهم على حل ما يواجههم من مشكلات، وهذا ما أكدته أيضاً كثير من الدراسات، وطالبت به، والتي من أهمها دراسة (رايس 25: 1993 ,Rice & others) ، كما بذلت جهود عديدة لاستحداث مداخل وأساليب جديدة لتدريس الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة، وقد قدمت أفكار عديدة للتدريس الإبداعي عام ١٩٩٣م من خلال المناهج الدراسية، تلا ذلك إعداد قوائم مماثلة للأعوام ١٩٩٤، ١٩٩٥م لتكون مصادر يستعين بها المعلمون عند تدريس الرياضيات لتنمية الإبداع عند طلبتهم.

الشعور بالمشكلة:

لقد لاحظ الباحث من خلال عمله مشرفاً لمادة الرياضيات وأستاذاً مشاركاً للمناهج وطرق تدريس الرياضيات في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، ومن خلال لقاءاته مع

عدد من معلمي الرياضيات أثناء إشرافه على طلبة الجامعة في مقرر التربية العملية أن كثيراً من هؤلاء المعلمين يواجهون صعوبة في جعل طلابهم قادرين على حل المسائل الرياضية وبشكل خاص المسائل الهندسية. ويستطيع معلمو الرياضيات في مدارس قطاع غزة اكتشاف قدرات طلابهم الضعيفة في حل المسائل، وذلك من خلال ملاحظاتهم للحيرة والارتباك، وعدم قدرتهم على تحديد النظريات اللازمة، وهم يحاولون حل واحدة من المسائل الهندسية، وبالرغم من معرفتهم أن لهذا الضعف أسباباً عديدة، إلا أنهم يميلون إلى تقديم الحلول لطلابهم دون السعي إلى إكسابهم طرائق واستراتيجيات تنمي قدراتهم على التفكير والحل، ويقوم الطلاب بنسخ الحلول وهم يتعجبون من اهتداء المعلم إلى مثل هذا الحل المرتب، بينما لم يستطيعوا هم أن يحلوا تلك المسائل على الرغم من معرفتهم للنظريات والقوانين أو سماعهم بها.

كما تكررت شكوى الطلاب وأولياء أمورهم من أن مادة الرياضيات وبالذات أحد فروعها وهو الهندسة على درجة عالية من التجريد والصعوبة بالمقارنة بغيرها من المواد الدراسية، ولذا فإن تعلمها يمثل صعوبة لهم، ويظهر ذلك جلياً من خلال تدني مستوى تحصيلهم الدراسي، وخاصة في حل المشكلات والمسائل الرياضية الهندسية، مقارنة بنتائجهم في اختبارات تتضمن أسئلة رقمية مجردة (الخالدي، ٨: ١٩٩٦) .

هذا وقد توصل الباحث إلى هذه النتائج من خلال ما يأتي:

- آراء كثير من المعلمين والمشرفين القائمين على تدريس مادة الرياضيات.
- فحص نتائج الطلاب في مادة الرياضيات وبشكل خاص في فرع الهندسة.
- شكوى أولياء أمور الطلاب من تدني مستويات تحصيل أبنائهم مقارنة بنتائج المواد الأخرى.

وهذا ما دفع الباحث إلى التفكير في إعادة معالجة هذا الموضوع باقتراح استراتيجية تعليم مناسبة، تسهل مهمة ودراسة هذه الموضوعات بما يناسب طلاب المرحلة الأساسية، إيماناً منه أن طريقة التدريس لا تقل أهمية عن العناصر الأخرى المكونة لعملية التعليم والتعلم بصفة خاصة وللمنهاج بصفة عامة إن لم تكن أهمها.

ولهذا تناول الباحث هذه القضية بالبحث والدراسة لعله يتعرف على أثر هذه الاستراتيجية المقترحة في تدريس المسائل الهندسية على تحصيل الطلبة في الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحو ما يتعلمون.

وقد راعى أن تكون خطوات الاستراتيجية المقترحة مناسبة لمستواهم بحيث يسهل لهم تحديد المشكلة وفهمها وتقسيمها إلى مشكلات فرعية، وتوالي خطوات الحل بتسلسل

منطقي، وتدريبهم على المهارة عند وضع خطة الحل وتنفيذها، كما راعى أن تكون هذه الاستراتيجية المقترحة على هيئة منظومة متدرجة بشكل منطقي ومناسبة لمستوى الطلاب العقلي، وتحقق التكامل بين أساليب وطرق تدريس الرياضيات بفروعها المتعددة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة لحل المسائل الرياضية الهندسية على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

أ. ما أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة لحل المسألة الرياضية الهندسية على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في الرياضيات؟

ب. ما أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة لحل المسألة الرياضية الهندسية على اتجاه الطلاب نحو الرياضيات؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- بناء استراتيجية مقترحة لحل المسائل الهندسية.
- التعرف إلى أثر توظيف الاستراتيجية المقترحة لحل المسألة الرياضية الهندسية على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات وكذلك اتجاهاتهم نحوها، وذلك من خلال إعداد دليل للمعلم يتضمن طريقة استخدام الاستراتيجية المقترحة، وتوظيفها في تعليم وتعلم طلاب الصف الثامن الأساسي للهندسة من خلال عينة الدراسة.

فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد قام الباحث ببناء الفرضيات الاحصائية الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسط درجات الطلاب في كل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب في كل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أهميــة الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة لكونها:

١. محاولة لبناء استراتيجية تعليمية لحل المسائل الرياضية الهندسية.

٢. قد تفيد معلمي الرياضيات في بناء خطط دروسهم وتنفيذها بطريقة فاعلة.

٣. تزود معلمي الرياضيات بدليل للمعلم يساعدهم في تدريس الهندسة وتعليم طلابهم حل المسائل الرياضية.

٤. تزود المعلمين وطلبة الدراسات العليا بمقياس اتجاه نحو مادة الرياضيات، يمكن الاستفادة منه في البحوث التربوية، وفي مشاريع تخرجهم.

٥. تضع بين أيدي مصممي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية استراتيجية، يمكن من خلالها تنمية قدرات الطلبة على حل المسائل الرياضية الهندسية.

٦. من الدراسات القليلة التي تناولت المسألة الهندسية بشكل خاص، والحاجة الماسة لمثل هذه الدراسات التي تنشد تطوير العملية التعليمية/ التعلمية وتحسينها من أجل تعديل اتجاهات الطلبة نحو هذه المادة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي لتطبيق وإجراء التجربة عليها اختيرت من مدرسة من مدارس وكالة الغوث في مدينة غزة.

كما اقتصرت على توظيف الاستراتيجية المقترحة في تعليم الطلاب وحدة «المساحات والتكافؤ» في الأشكال الهندسية المقررة على طلاب الصف الثامن الأساسي.

ومن حيث المجال الزمني فقد نُفذت التجربة في النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ولفترة زمنية محددة مدتها شهر ونصف الشهر وبمعدل ثلاث ساعات أسبوعيا في شهري يناير وفبراير.

مصطلحات الدراسة:

- **الاستراتيجية:**

عرف (أورستين، ١٩٩٠: ٣٥) الاستراتيجية التعليمية بأنها مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل بحيث تساعده على تحقيق الأهداف المنشودة.

كما عرفتها (نظلة خضر، ١٩٨٦: ٥٣) بأنها مجموعة من الأفعال المتتابعة المخططة التي يقوم بها المعلم للوصول إلى نتائج معينة.

وكذلك عرفتها (محبات أبو عميرة، ١٩٩٧: ١٨٨) بأنها مجموعة من الأفعال التي يقوم بها المعلم بعد تخطيط مسبق لأحد الموضوعات وفق أنشطة تعليمية وأوراق عمل للتلميذ وإرشادات للمعلم محددة وأساليب تقويم، بحيث تحقق هذه الخطة أهدافاً معينة ونتائج مقصودة.

وقد تبنى الباحث التعريف التالي للاستراتيجية:

هي مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم مستخدماً التقنيات التعليمية والأنشطة المتعددة، والتي تساعده على تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة والمحددة مسبقاً.

- **الاتجاه نحو الرياضيات:**

تتعدد تعريفات الاتجاه، إلا أن معظم الآراء تتفق على أن الاتجاه هو شعور الفرد الثابت نسبياً الذي يحدد استجابته نحو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض أو التأييد أو المعارضة، ويعرف الاتجاه نحو الرياضيات بأنه الإحساس بحب الرياضيات والاهتمام بها. (حسن، ١٩٩٢: ٤٥) ، كما عرَّفه (تانبرافات، ٢٠: ١٩٩٥) بأنه استعداد مسبق وثابت ومطرد نسبياً للسلوك والاستجابة بطريقة معينة إزاء الأشخاص والأشياء والقضايا. ويعرفه الباحث في هذه الدراسة إجرائياً بأنه «**شعور المتعلم العام والثابت نسبياً بالقبول أو الرفض نحو مادة الرياضيات، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس اتجاه خصص لذلك**».

- **التحصيل الدراسي في الهندسة:**

جاء تعريف التحصيل في قاموس التربية وعلم النفس بأنه إنجاز عمل ما، أو إحراز التفوق في مهارة معينة. (نجار، ١٩٦٠: ١٥) . كما عرفه (حمدان، ١٩٩٦: ١٠٧) بأنه **نتاج**

عملية التعلم، وهو إدراكي في معظمه يتركز على المعارف والخبرات التي اكتسبها المتعلم نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية. أما الباحث فقد تبنى التعريف التالي للتحصيل في الهندسة:

هو نتاج ما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات هندسية واتجاهات نتيجة دراسة وحدة «المساحات والتكافؤ» من خلال الاستراتيجية المقترحة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار يصمم لذلك.

◄ **المسألة الرياضية:**

يعرف كلاوسماير (١٩٧٨) المسألة بأنها موقف مشكل يواجه الفرد، وعليه أن يستجيب له، ولكنه لا يملك الوسائل والمعلومات الجاهزة التي يمكنه استخدامها في الوصول إلى الحل. ويعرفها فيلبس (١٩٨٠) أنها موقف يواجه الفرد دون أن يكون لديه إجراء جاهز يتبعه للوصول إلى الحل. أما بوليا (١٩٦٠) فيعرفها بأنها سؤال يطلب الإجابة عنه، بحيث يشكل هدفاً للفرد يريد تحقيقه، ولا يستطيع بلوغه بالطرق المألوفة لديه، ويشكل تحدياً لا يمكن بلوغه بالطرق العادية، وقبول الفرد التحدي والتصدي له شرط أساسي من شروط المسألة. (أبو زينة ٢٠٠١: ٢٠٢ ط٥) . وقد تبنى الباحث التعريف التالي للمسألة الرياضية الهندسية:

بأنها موقف جديد في أي موضوع من موضوعات الهندسة يواجه المتعلم لأول مرة دون أن يكون لديه استجابة جاهزة لهذا الموقف، ويتطلب مهارات عقلية عليا للوصول إلى الحل.

◄ **الطريقة التقليدية في التدريس:**

طريقة يكون فيها المعلم محور العملية التعليمية، وفيها تُقدم المسألة الهندسية وتُعرض عرضا لفظيا بالاستعانة بالرسم والشرح، بينما يكون دور المتعلم قاصراً على الاستماع لما يقوله المعلم والاستجابة لاسئلته.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري جزئين رئيسين وهما:

الاستراتيجية ومفهومها وأنواعها، وحل المشكلات كاستراتيجية لحل المسائل.

- **أولاً – الاستراتيجية التعليمية:**

يضع المعلم تصوراً مسبقاً لما سيقوم به في تنفيذه للموقف التعليمي من أجل تحقيق

الأهداف المنشودة، ونتيجة لهذا العمل الفكري يضع المعلم نتاج تفكيره في صورة خطوات إجرائية وتدابير مرسومة، **وبعد ذلك يأتي الجانب العملي التنفيذي من عمل المعلم حيث يقوم بما يأتي**:

أ. اختيار وتحديد الاستراتيجيات والطرائق والأساليب والنشاطات المناسبة.

ب. تنظيم المتعلمين في فرق عمل.

ت. اختيار وتوظيف المواد والموارد والمصادر التعليمية/ التعلمية المتوافرة.

ويلاحظ أن جميع ما ذكر يقع في دائرة سيطرة المعلم، وباستطاعته تكييفها وتوظيفها بفاعلية في سبيل تحقيق تعليم وتعلم فعَّالين، ويطلق على جملة الطرائق والأساليب المستخدمة في العملية التعليمية/ التعلمية مصطلح «الاستراتيجية» أي بمعنى أنها:

«**مجموعة من المبادئ والقواعد والطرائق التي توجه خطوات المعلم والمتعلم من أجل تنظيم عملية التعليم والتعلم، وبلوغ الأهداف المنشودة**». (دياب، ٢٠٠١: ١٢٨) . وقد جاء تعريفها في قاموس التربية بأنها «**التخطيط والتوجيه الشامل لجميع العمليات والسياسات لخدمة أهداف معينة**». (Oxford American Dict. 1980: 77) .

ومما سبق يرى الباحث أن الاستراتيجية أشمل وأعم من الطريقة والأسلوب، فالطريقة لا تتم إلى في ضوء استراتيجية معينة ومسبوقة، أما الأسلوب فهو جزء سلوكي متضمن في الاستراتيجية. **وتنقسم الاستراتيجيات إلى قسمين**:

أ. استراتيجية تعليم: وتتكون من قواعد ومبادئ وطرائق يتبناها المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على التعلم.

ب. استراتيجية تعلم: وتتكون من قواعد ومبادئ وطرائق يستخدمها المتعلم من أجل اكتساب الخبرات المطلوبة.

وتصنف استراتيجيات التعليم في فئات متعددة بحسب المعايير الأساسية الآتية:

- دور المعلم ومسؤوليته فيها.
- الوقت الذي يتطلبه تنفيذها.
- دور المتعلم فيها.
- نوعية التعلم الحاصل وثباته وديمومته.

وهذه الاستراتيجيات هي:

- **استراتيجية العرض واستراتيجية التفاعل واستراتيجية الاستكشاف**

وتعتمد **استراتيجية العرض** وما يتصل بها من طرائق وأساليب وتقنيات على دور المعلم، حيث يشكل الدور الرئيس في كل عملياتها وأساليبها، فهو الذي يمارس النشاط التعليمي بصورة كاملة طيلة الوقت، وينحصر دور المتعلمين في إطار هذه الاستراتيجية على الاستقبال فقط، ومن الطرائق التي تتضمنها استراتيجية العرض: طريقة المحاضرة وطريقة العرض والتوضيح وطريقة الشرح، وتعد هذه الاستراتيجية أقل الاستراتيجيات مناسبة لتعليم الرياضيات.

أما **استراتيجية التفاعل** فتقوم على الطرائق والأساليب التي تحقق نوعاً من التوازن بين دور كل من المعلم والمتعلم، ولكن يتوقف لجوء المعلمين إلى استخدامها على الكثير من العوامل المؤثرة في عملية التعليم والتعلم، ومنها الوقت المتوافر للموقف ومستوى المتعلمين ومدى التجانس بينهم وطبيعة الموضوع الدراسي والأهداف المنشودة من تعليمه، ومدى توافر الأدوات والأجهزة والمصادر التعليمية التعلمية، ومن طرائق هذه الاستراتيجية طرح الأسئلة والحوار والمناقشة ولعب الأدوار، ومعظم هذه الطرائق تحقق أكبر قدر من المشاركة الفعالة للمتعلمين والمعلمين وبالتالي تحقق استيعاباً أكثر للمعلومات والخبرات.

وأما **استراتيجية الاستكشاف** فهي استراتيجية يكون الدور الأكبر في طرائقها للمتعلم، وينحصر دور المعلم على تنظيم الموقف التعليمي وقيادته، وتوفير المثيرات والمصادر التي تيسر عمليات التعلم، وقد تكون استراتيجية الاستكشاف وما يتصل بها من طرائق وأساليب أفضل الطرائق في تعليم وتعلم الرياضيات (بلقيس، ٢٨: ١٩٩٦) .

وهكذا **فالمعلم الجيد والكفي** هو الذي يخطط لاستخدام الاستراتيجية المناسبة للموقف التعليمي، ولموضوع دراسته ولمستوى تلاميذه، ويختار الطريقة التي يرى أنها ضرورية لمساعدة المتعلم على تشكيل واكتساب البنى العقلية التي تمكنه من الاستكشاف وأداء المهارات وحل المشكلات. (دياب، ٢٠٠١: ١٣١– مرجع سابق).

- **ثانياً – حل المشكلات:**

لقد جاء في قمة هرم «النتاجات التعليمية» أو أنماط التعليم لجانييه، الأهداف التعليمية المتعلقة بحل المسائل، إذ إن جانييه اعتبر حل المشكلات من أهم الأهداف، بل اعتبرها الهدف النهائي الذي يجب أن نوصل المتعلم إليه، وذلك لكون هذا الهدف من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً أو أهمية. (أبو زينة، ٢٠٠١: ٧١ – مرجع سابق).

وفي الكتب المدرسية لمبحث الرياضيات، يتم تعليم حل المشكلات من خلال حل المسألة الرياضية، وهو نشاط يقوم به الفرد، ويستخدم فيه المبادئ والأساليب بنسق فكري متقدم، وذلك للوصول إلى هدف محدد، ومن خلال حل المسألة الرياضية يتم اتقان تعليم المبادئ والمفاهيم والعلاقات والمهارات، فحل المسألة ليس هو مجرد تطبيق للقوانين والمبادئ، بل هو أيضاً عملية تنتج تعلماً جديداً، حيث يقوم المتعلم بعمليات فكرية عليا، يضع الفرضيات ويجربها ويستدعي الخبرات، وهو عندما يتوصل إلى حل للمسألة، يكتسب طرائق وأساليب تتميز بقابلية انتقال أثرها إلى مواقف ومسألة جديدة. (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣: ٣٤٠)

كما يرى (عبيد وآخرون) أن الفرد يكون في موقف مشكل إذا كان لديه هدف واضح ومحدد، ويعي به ويريد أن يصل إليه، ولكن هناك عائقاً يحول دون ذلك، فما لدى الفرد من معلومات متاحة عن الموقف، وكذلك ما هو مكتسب لديه من خبرات سابقة، لا يسمحان له أن يصل إلى الحل المطلوب، ولكي يحل هذه المشكلة، عليه أن يأخذ في اعتباره جميع أبعاد الموقف حتى يكون على وعي تام بالمشكلة، ثم يحددها بدقة ووضوح، وفي ضوء فهمه للمشكلة يضع فروضاً متنوعة للوصول إلى الحل معتمداً على العلاقات التي يجب أن يدركها بين المعلومات المتاحة من جهة، وخبراته السابقة من جهة أخرى، ثم يختبر هذه الفروض ليصل إلى الحل الصحيح.

ويرى كذلك أنه لكي يستخدم المعلم طريقة حل المشكلات في حجرة الدراسة، **فإن هناك خطوات إجرائية يمكن اتباعها وهي**:

أ. تقديم مشكلة وتحديدها بدقة ووضوح.

ب. توجيه نظر المتعلم إلى البيانات ذات العلاقة بالمشكلة.

ت. توجيه المتعلم ليربط بين الهدف المراد الوصول إليه والمعلومات المتاحة لكي يجري الخطوات السليمة لحل المشكلة.

ث. تقويم الحل الذي يصل إليه المتعلم. (عبيد وآخرون، ١٩٩٢: ١١٠) .

كما وضح (عبيد) مجموعة من الخطوات التي يمكن استخدامها أو إتباعها في حل المسائل الرياضية حيث وضحها بما يأتي:

ج. قراءة المسألة: ويقصد بها القراءة بعناية ودقة وفهم، لأن ذلك مهم لحل المسألة، ومما يعوق الفهم أن تشمل المسألة على كلمات لا توجد في حصيلة المتعلم من المفردات.

ح. تحديد ما بها من بيانات: فمعظم المسائل في كتب الرياضيات المدرسية تحتوي على ما يحتاجه المتعلم لحل المسألة دون الرجوع إلى أي مادة خارجية، ولذا يسهل عادة أن يحدد ما تحتوي عليه المسألة من بيانات.

خ. تحديد المطلوب إيجاده أو البحث عنه: ولذا يتطلب من المتعلم فحص عبارات المسألة لتحديد المطلوب وإيجاده، فقد يرد المطلوب في نهاية المسألة أو في بدايتها، وينبغي أن يحدد المطلوب بعد القراءة للمسألة مباشرة.

د. تحديد العمليات الضرورية التي تستخدم ما يتوافر في المسألة من بيانات للوصول إلى الحل المطلوب: فبعد أن يقرأ المتعلم المسألة بعناية وبعد تحديد بياناتها والمطلوب إيجاده، عليه أن يحدد العمليات التي يراها لازمة ويرتبها لحل المسألة، وهذه من أصعب الخطوات التي تواجهه.

ذ. حل المسألة: حيث يتطلب الحل إجراء المتعلم عمليات رياضية قد يعجز القيام بها، ولذلك فمن الضروري أن يلم المتعلم بالحقائق والعمليات ليستطيع حل المسألة حلاً صحيحاً.

ر. مراجعة الحل: أي أن يقوم المتعلم بمراجعة العمليات الرياضية بدقة ومراجعة المسألة بواسطة عملية مختلفة عن تلك التي أجريت للوصول إلى الحل، أي بطريقة عكسية تبدأ من المطلوب بعد إيجاده وصولاً للبيانات المعطاة.

وهناك بعض الأساليب والإجراءات التي تساعد المعلمين في توجيه طلبتهم لاكتساب مهارة استخدام أسلوب حل المشكلات وهي:

أ. أن يقوم المعلم بمساعدة طلبته في اكتساب مهارة تحليل المسألة، ويشتمل تحليل المسألة ما يأتي:

- فهم العلاقات العامة في المسألة، وكذلك العلاقات داخل كل جزء منها على حدة.
- القدرة على التعبير عن مضمون المسألة.
- تصور المسألة تصوراً ذهنياً وتمثيلها بالشكل.

وفي ضوء ذلك يمكن للمدرس مساعدة طلبته في تحليل المسألة وفهمها من خلال ما يأتي:

- إثارة دوافع الطلبة نحو تحليل المسألة، وتكون هذه الدوافع أكثر سهولة على الاثارة إذا كان الهدف واضحاً وفيه تحدٍ لقدرات الطلبة، وعلى المعلم أن يجعل طلبته يدركون أهمية

حل المسألة من خلال جعلهم يواجهون مشكلة تدفعهم إلى دراسة موضوعات الرياضيات وعملياتها التي يحتاجونها للحل.

- مساعدة طلبته على القراءة الواعية والتعبير عن مضمون المسألة بلغتهم الخاصة، وليكن واضحاً لدى المعلم أن لفظاً واحداً في المسألة لا يفهمه الطالب قد يعوقه عن فهم المسألة برمتها، ولذلك وجب على المعلم توضيح معنى المصطلحات والألفاظ الصعبة في المسألة.
- مساعدة طلبته على اكتساب مهارة رسم الأشكال التي تعبر عن المسألة ووضع الرموز وقراءتها.
- ربط المعلم موقف المسألة بحياة الطلبة كلما أمكن، فهذا يضفي على الرياضيات فاعليتها، ويبين وظيفتها في المجتمع.
- جعل المناخ الصفي يسوده الود والعلاقة التعاونية التي تشجع الطلبة على توجيه الأسئلة والاستفسارات عن لغة المسألة ومضمونها.
- مراعاة المعلم مبدأ الفروق الفردية.

ب. أن يساعد المعلم طلبته في اكتساب المهارة في فرض الفروض لحل المسألة الرياضية واختبارها، واختيار الصحيح منها. ويعتمد فرض الفروض واختبارها على المهارة في استخدام طرق التفكير التأملي والتفكير الاستدلالي التي تقود إلى التفكير الخلاق. ويمكن للمعلم مساعدة طلبته في اكتساب هذه المهارة من خلال ما يأتي:

- تشجيع الطلبة على فرض الفروض للحل بغض النظر عن صحتها أو خطئها. فالطالب الذي يفرض فرضاً خطأً للحل أفضل من الذي لا يفكر في أي فرض على الإطلاق.
- مساعدة الطالب على أن يرى الخطأ بنفسه عن طريق مساعدة المعلم له في اختيار فروضه.
- إرشاد الطلبة نحو الاتجاه الصحيح من خلال أسئلة موجهة نحو هذه الإرشادات.
- تشجيع الطلبة على استخدام الطريقة التحليلية في الحل، أي البدء بالمطلوب دائماً، والتأكد على العلاقة المعطاة في المسألة.
- مساعدة الطلبة على فرض الفروض دون إصرار المعلم على التفكير المنظم خطوة خطوة، بل يجب أن يدع أفكارهم تنطلق على سجيتها، مع تركيزه وإصراره على أن يعطي الطالب سبباً لكل خطوة يقوم بها.
- مساعدة الطلبة على اختبار الفروض، والتحقق من صحة الإجابة عن طريق اختبار ما اذا كانت النتيجة تقود إلى المعطيات، وتحقق العلاقات المعطاة في المسألة. (البكري والكسواني،١٤٠: ٢٠٠٥) .

الدراسات السابقة:

لقد اتسعت المجالات التي تضمنتها الدراسات التي تناولت أسلوب حل المشكلات في الرياضيات، ولكن معظم هذه الدراسات ركزت على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية على عدد من الجوانب المتصلة بنواتج عملية التعلم المنشودة من دراسة الرياضيات. وقد استطاع الباحث العثورعلى عدد من هذه الدراسات.

ففي دراسة (**الحربي، ١٩٩١**) التي هدفت للتعرف إلى دور مناهج الرياضيات في المرحلة الإبتدائية في تنمية المهارات الأساسية لحل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف السادس في مدارس التعليم العام بالمملكة السعودية. طبَّق الباحث اختباراً من إعداده بناه على أساس نموذج تشارلز لحل المشكلات، وذلك لقياس مهارات حل المشكلات لدى عينة البحث، وقد أكدت نتائج الدراسة وجود ضعف عام لدى الطلبة في مقدرتهم على تحديد المطلوب في المسألة، وغير ذلك من المهارات السبع التي يحددها نموذج تشارلز. كما أوصت الدراسة بضرورة توجيه مزيد من الاهتمام إلى أساليب حل المشكلات من قبل المعنيين بتعليم الرياضيات.

كما أشار (**عبد الحي، ١٩٩٢**) في دراسته، التي اشتملت على مجموعتين تجريبية وضابطة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدارس مكة المكرمة، إلى أن المجموعة التجريبية التي درست وحدة المعادلات والتناسب بأسلوب بوليا لحل المشكلات تفوقت على المجموعة الضابطة في كل من التحصيل والأداء في حل المسائل اللفظية، كما أشارت النتائج إلى تحسين ملحوظ في مستوى أفراد المجموعة في القدرة على حل المسائل اللفظية.

وكشفت دراسة (**القحطاني، ١٩٩٦**) عن أثر اسخدام أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس مدينة الخرج بالمملكة السعودية، عن وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية كلها لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من مهارتي فهم المسألة الرياضية اللفظية والقدرة على التحقق من صحة الحل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارتي القدرة على وضع خطة لحل المسألة الرياضية اللفظية والقدرة على تنفيذ الحل لها.

كما هدفت دراسة (**أبو شمالة، ١٩٩٩**) إلى معرفة أثر بعض المتغيرات البنائية للمسائل الرياضية اللفظية في القدرة على حلها لطلبة الصف التاسع بمحافظة غزة حيث

طبقت دراسته على عينة مكونة من ٣٥٦ طالبة وطالبة اختيرت من أربع مدارس في مدينة غزة، واستخدم الباحث اختباراً من نموذجين، وقد توصل إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في (الأعداد الصحيحة والأعداداالكسرية) لصالح نوعية الأعداد المستخدمة في المسألة (الأعداد الصحيحة والأعداد الكسرية) لصالح المسائل التي تحتوي أعداداً صحيحة، وكذلك فروق تعزى للجنس ولصالح الإناث، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمسائل اللفظية واتبا ع استراتيجيات محددة عند حلها.

كذلك توصل **(شونفيلد Schoenfield, 1999)** في دراسته التي طبقت على عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط من مدارس مدينة بريستول بالمملكة المتحدة إلى أن تعلم الطالب لكيفية استخدام أسلوب حل المشكلات الرياضية، ينبغي أن يركز فيها على كيف ومتى يمكن أن يستخدم أسلوب حل المشكلات؟

كما أشارت نتائج دراسة **(Maletsly, 1999)** إلى أن استخدام أسلوب حل المشكلات لجورجي بوليا في تدريس مشكلات مقرر الرياضيات لطلبة الصف الخامس الإبتدائي قد أسفر عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في اثنتين من الخطوات الأربع لبوليا، وهما رسم الخطة ومراجعة الحل، كما حصل طلاب المجموعة التجريبية على معدل درجات في الاختبار البعدي أعلى من معدل طلاب المجموعة الضابطة في الخطوة الرابعة (مراجعة الحل) في نموذج بوليا.

أما دراسة (**بدر، ٢٠٠٦**) فقد سعت إلى الكشف عن طرائق تدريس الرياضيات في مدراس البنات بمكة المكرمة، ومدى مواكبتها للعصر الحديث من وجهة نظر معلمات الرياضيات وموجهاتها، حيث أعدت الباحثة استبانة تضمنت طرائق تدريس الرياضيات مشتملة على (١٥فقرة) وطُبقت على عينة عشوائية من معلمات الرياضيات بالمدارس الحكومية بمكة المكرمة عددها (١١٣) . وبعد تحليل النتائج توصلت الباحثة إلى سيادة التعليم القائم على أسلوب التعليم المباشر في تدريس الرياضيات، أما طريقة حل المشكلات فقد تبين أنها تستخدم بدرجة متوسطة، وخرجت بتوصيات أهمها التركيز على توظيف طريقة حل المشكلات وتدريب المعلمات على استخدامها.

وتعقيباً على ما سبق فإنه يستدل من نتائج الدراسات السابقة ما يؤكد على ضرورة استخدام حل المشكلات الرياضية اللفظية وغير اللفظية، وأن المجموعات التي تدرس حل المشكلات الرياضية بهذا الأسلوب تتفوق على المجموعات التي تدرسها بالأسلوب التقليدي في كل من التحصيل والأداء في حل المسائل اللفظية. كما أشارت إلى تحسن ملحوظ في

مستوى الطلبة في المجموعات التجريبية في قدراتهم على حل المشكلات الرياضية. وقد لوحظ أيضاً أن هناك توجهاً عاماً لاستخدام أسلوب حل المشكلات لما لذلك الأسلوب من أثر فاعل في تنمية مهارات التفكير.

وقد ركزت معظم الدراسات السابقة بشيء من التفصيل على كيفية تطبيق أسلوب حل المشكلات لجورجي بوليا في حل المسائل الرياضية، وبخاصة الحسابية والجبرية منها، في حين تميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها بأنها اعتمدت على بناء استراتيجية مقترحة واستخدامها في تعليم الطلاب حل المسائل الرياضية الهندسية، وقياس أثر هذه الاستراتيجية في حل المسائل على تحصيل الطلبة في الهندسة وعلى اتجاهاتهم نحوها. هذا وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء خطوات استراتيجيته المقترحة وتوظيفها، وكذلك في بناء أدوات الدراسة وتفسير نتائجها.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثامن الأساسي بمدارس مدينة غزة، حيث اختيرت العينة من إحدى المدارس، وهي مدرسة ذكور صلاح الدين الإعدادية بطريقة قصدية لقرب المدرسة من مكان عمل الباحث، وبعد أن تأكد الباحث من تماثل المدارس من حيث البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وكذلك من حيث الظروف الفيزيقية. (مركز الدراسات الفلسطينية، ١٩٩٢: ١٦) .

وقد تمثلت عينة الدراسة في صورة مجموعتين، إحداهما تجريبية طبق على طلابها الاستراتيجية المقترحة وعددها ٤٨ طالباً، والأخرى ضابطة درست بالطريقة السائدة في المدارس وعددها ٤٨ طالباً، وقد اختيرت الشعبتان بطريقة عشوائية من أربعة شعب دراسية بعد التأكد من تكافؤ طلاب هذه الشعب في مستواهم التحصيلي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات، من خلال تطبيق اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه أعدا خصيصاً لهذا الغرض، حيث إنه بعد تحليل نتائجها تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للشعبتين في كل من التحصيل والاتجاه أصغر من قيمة (ت) المجدولة وهي (١,٩٨) عند درجة حرية (٩٤) وذلك عند مستوى (٠,٠٥) كما هي موضحة في الجدول (١)

والجدول (٢) الآتيين:

الجدول (١)

نتائج الطلاب في الاختبار التحصيلي القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٨	١٣	٥,٤	٠,٥٥	غير دالة احصائياً
الضابطة	٤٨	١٣,٦	٥,٢٥		

الجدول (٢)

نتائج الطلاب في مقياس الاتجاه قبل البدء في التجربة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٨	٨١,١	١٤,١	٠,٢٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٤٨	٨١,٧	١٥,٢		

منهج الدراسة وتصميمها:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي حيث إنه المناسب لقياس أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة في حل المسألة الرياضية الهندسية على التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها، ومقارنة هذه النتائج بنتائج الأسلوب العادي والسائد في التدريس.

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على التصميم التجريبي مستخدماً مجموعتين متكافئتين إلى حد ما من طلاب الصف الثامن الأساسي، واختبار قبلي وبعدي ويرمز لهذا التصميم بالشكل التالي حيث:

$$\frac{R_x O_1}{O_2}$$

R: تشير للعشوائية و X تشير للمعالجة أي تطبيق الاستراتيجية المقترحة و O_1، O_2 القياس القبلي والبعدي.

وضبط الباحث جميع العوامل غير التجريبية (المستوى، الجنس، العمر الزمني، المعلم، المادة الدراسية) بحيث يعزي ما قد يحدث من فروق إلى المعالجة التجريبية دون غيرها.

أدوات الدراسة:

أعد الباحث الأدوات الآتية:

١. الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي):

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً قبلياً لتوظيفه في إثبات تقارب وتماثل المستوى التحصيلي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد شمل المفاهيم والتعميمات والنظريات التي سبق للطلاب دراستها قبل البدء في التجربة، وقد أُعدَّ من نوع الاختبارات الموضوعية المعروفة (الاختيار من متعدد) ، والتي تتميز بارتفاع معدل صدقها وثباتها علاوة على تمتعها بدرجة عالية من الموضوعية. أما الاختبار البعدي فقد قام الباحث بإعداده متبعاً خطوات جرونلاند في بناء الاختبارات التحصيلية (جرونلاند، ١٩٨٨: ٣٥)، **والتي يمكن تحديدها كما يأتي:**

- تحليل المحتوى الدراسي لتحديد المفاهيم والنظريات والمهارات الرياضية التي يتضمنها المحتوى، وقد حُدِّد الوزن النسبي لكل جزء وفقاً لأهميته.
- تحديد أهداف الاختبار حيث حُدِّدت الأهداف التي يقيسها الاختبار في المستويات المعرفية الآتية: «التذكر – الفهم والاستيعاب – التطبيق – حل المشكلات» وقد حُدِّد الوزن النسبي لكل مستوى.
- إعداد جدول المواصفات موزعاً عليه الأوزان النسبية لكل جزء من أجزاء المحتوى، ولكل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية. (**ملحق رقم ١**)
- صياغة البنود الاختبارية بحيث تكون سليمة لغوياً وواضحة ومحددة ومنتمية للمحتوى، وممثلة للأهداف المراد قياسها.
- عرض الاختبار على لجنة من المحكمين من اساتذة الجامعات المتخصصين في تدريس الرياضيات للوقوف على مدى صحة البنود، ومدى انتمائها ومناسبتها لمستوى الطلبة، وفي ضوء ما ارتآه المحكمون فقد عُدِّلت بعض البنود.
- تطبيق الاختبار وتجريبه على عينة استطلاعية مكونة من ٤٠ طالباً من طلاب مدرسة ذكور الزيتون الإعدادية بغزة، وحُسبت معامل الصعوبة والتميز لكل بند، وحُذفت الأسئلة التي بلغ معامل صعوبتها ٩٠٪ فأكثر، وحُذفت البنود التي لها قوة تمييز سالبة أو قريبة من الصفر. (أبو لبدة، ١٩٨٧: ٣٤٤) . وأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية مكوناً من ٢٠ بنداً اختبارياً (٤ تذكر، ٨ فهم واستيعاب، ٦ تطبيق، ٢ حل مشكلات) (**ملحق رقم ٢**)

- **التأكد من صدق الاختبار:**

تأكد الباحث من صدق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كوردر ريتشاردسون رقم ٢١ وهي:

$$R = \frac{KS^2 - m\,(^-k-m)}{S^2\,(k-1)}$$

حيث R: معامل الاتساق، K: عدد البنود، M المتوسط، S^2 التباين، وبلغ معامل الاتساق ٠,٨١ وهو معامل يسمح للباحث باستخدامه. أما ثبات الاختبار فقد حُسب عن طريق التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات الطلبة على جزئي الاختبار في العينة الاستطلاعية، وكان مساوياً ٠,٧٣ ثم حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبراون وهي:

$$م = \frac{2\,ر}{1 + ر} = \frac{0.73 \times 2}{0.73 + 1} = 0.85$$

وهو معامل ثبات عالٍ يسمح باستخدام الاختبار في الدراسة. (ملحم، ٢٦٤: ٢٠٠٥) .

٢. **مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:**

يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات، ويتكون من عدد من البنود يستجيب لها الطالب وفق مقياس متدرج من خمس فئات (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة) ، وينقسم إلى أربعة أبعاد فرعية هي: (الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات – الاتجاه نحو قيمة المادة – الاتجاه نحو تعلم المادة – الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة) .

ولقياس صدق المقياس عُرض على اللجنة السابقة من المحكمين ليقوموا بتعديل بعض بنوده، كما حُسب الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس ككل، حيث تراوحت ما بين (٠,٧٨ – ٠,٨٢) ، وكانت جميعها دالة إحصائياً.

أما ثبات المقياس فحُسب وفق معادلة ألفا كرونباخ التي تعتمد على تباين الأبعاد، حيث بلغ معامل ثباته ٠,٨٦ وهي قيمة تطمئن بصلاحية استخدام المقياس. هذا وتكون مقياس الاتجاه في صورته النهائية من ٣٢ بنداً موزعة على الأبعاد الأربعة. (**ملحق رقم٣**)

٣. **دليل المعلم وفق الاستراتيجية المقترحة:**

حيث روعي أثناء تصميم الدليل لوحدة «المساحات والتكافؤ» الأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة، وتضمن الدليل نماذج من المواقف التعليمية التي دُرّست لطلاب المجموعة التجريبية مستخدماً فيها الاستراتيجية المقترحة لحل المسألة الهندسية، وقد عُرض الدليل على مجموعة من المتخصصين والمشرفين التربويين لإجراء التعديلات اللازمة.

الاستراتيجية المقترحة لحل المسألة الهندسية:

حدد الباحث الإجراءات التي تقوم عليها الاستراتيجية فيما يأتي:

١. تدريب الطلاب في المجموعة التجريبية على خطوات الاستراتيجية.

٢. تدريس الوحدة الدراسية وتمريناتها ومسائلها بالاستراتيجية المقترحة.

٣. عرض المواقف التعليمية في صورة تساعد على تنمية القدرة على التفكير والابتكار.

٤. تشجيع الطلاب على إنتاج أكبر قدر من الأفكار ووضع الفروض واختبارها.

٥. تشجيع الطلاب على الحل بأكثر من طريقة للمسألة الواحدة.

٦. استخدام الوسائل والأنشطة المناسبة للدرس التي تساعد على فهم الدرس.

٧. تكليف الطلاب بعمل بعض الأنشطة التعليمية المناسبة لكل درس.

الاستراتيجية المقترحة:

تختلف الطرائق التي يستخدمها المعلمون في تدريس المسائل الهندسية باختلاف أنفسهم، فلكل منهم وجهة نظره الخاصة به، وليس من السهل أن يحدد المرءُ أفضل الطرق لتعليم الطلاب حل المسائل الهندسية وإكسابهم قدرات فعالة في هذا المجال، والسبب في ذلك هو كثرة العوامل التي تؤثر على النجاح في الحل فضلاً عن أن طبيعة التغير الذي يحدث عندما ينتقل المتعلم من وضع المبتدئ إلى وضع الخبير في حل المسائل ما زالت غير واضحة تماماً، ولهذا قدم الباحث عدداً من المقترحات المتكاملة قد تحدث أثراً إيجابياً على أداء الطلاب في حل المسائل الرياضية، **ومن هذه المقترحات ما يأتي:**

١. أن يكون تعلم الطلاب ذا معنى أي بمعنى أن يفهم الطلبة فهماً تاماً كلَّ ما يتعلمونه، لأن ذلك يساعد على تمكينهم من القيام بعمليات تفكير تؤدي إلى الحل.

٢. تشجيع المعلم لطلابه بتقديم حلول متنوعة وطرق متعددة لحل المسألة ولا يكتفي بالطريقة التي يستعملها.

٣. لا بد للمعلم أن يتبنى نموذجاً واضحاً لمناقشة المسائل الرياضية، والإكثار من اتباعه وتوظيفه في حل المسائل.

٤. لا بد للمعلم أن يهتم بتعليم طلابه عدد من «المعينات» وهي عبارة عن أعمال مخططة تهدف إلى المساعدة على اكتشاف الحل والوصول إليه.

ومن هذه المعينات:

أ. رسم شكل أو نموذج للمسألة.

ب. تمثيل المسألة للمساعدة على تخيل ما تتضمنه المعطيات.

ت. البحث عن نمط.

ث. وضع فرضيات (تخمينات) واختبار صحتها.

ج. معالجة المسألة وحل الشكل المبسط.

ح. البحث عن مسألة مشابهة والاستعانة بأسلوب حلها.

٥. لا بد أن يكثر المعلم من إعطاء طلابه مسائل غير نمطية (غير روتينية) ، أي مسائل أسلوب حلها غير معروف مسبقاً.

٦. العمل على تنمية قدرة الطلاب على حل المسائل، وذلك بقيام الطلبة بالإكثار من حل المسائل المتعددة بأقل قدر ممكن من التدخل من جانب المعلم.

٧. لا بد للمعلم أن يعد مسائل رياضية لطلابه تقع في نطاق قدراتهم العقلية وتناسب مستواهم.

وفي ضوء هذه المقترحات وضع الباحث الاستراتيجية المقترحة لحل المسألة الهندسية، **والتي تعتمد على مراحل ثلاث هي**:

مرحلة التكيف للمسألة ومرحلة استحضار المادة الفكرية المتعلقة بها ومرحلة تكوين الفرضيات واختبارها.

وتتلخص خطوات الاستراتيجية المقترحة في الخطوات الآتية:

- **أولا**: **مرحلة التكيف**:

١. يقوم المعلم بعرض المسألة على طلابه ويطلب منهم قراءتها، ثم يوجه لهم أسئلة تدور حول المفاهيم الواردة فيها للتأكد من معرفتهم بها.

٢. يطلب من طلابه رسم الشكل الذي يمثل معطيات المسألة في كراساتهم، متتبعين التعليمات الواردة في نص المسألة.

٣. يحدد الطلاب المعطيات والمطلوب، ويدونون ذلك في كراساتهم أو بذكرها شفاهة، ووضع الرموز والإشارات الدالة عليها.

- **ثانيا: مرحلة استحضار المادة العملية:**

٤. يطلب المعلم من طلابه التفكير في المعطيات وتحديد النظريات أو المعلومات التي لها علاقة بالمعطيات، أي استحضار المادة الفكرية المتعلقة بها.

٥. يحدد الطلاب أكثر النظريات ارتباطاً بالمعطيات مع ذكر الأسباب التي أدت إلى هذا الاعتقاد.

- **ثالثا: مرحلة اختبار وفحص الفرضيات:**

٦. يضع الطلاب فرضيات متعددة، ويبدأون باختبارها، وذلك بمراقبة المعلم وإرشاده، ويطلب من المعلم إعطاء طلابه فرصة تبادل الحلول من أجل توسيع تعلمهم وزيادة قدرتهم على الحل.

٧. محاكمة الحل ومراجعته، وذلك من خلال سؤال الطلاب عن إمكانية إيجاد النتيجة بطريقة أخرى، أو التأكد من معقولية الحل.

ولتوضيح هذه الخطوات أورد الباحث المثال الآتي:

أ ب ج د مستطيل طولا بعديه ٨، ٦سم، فرضت نقطة م داخلة، وصلت م أ، م ب، م ج، م د.

وكانت مساحة سطح △ م أ ب = ١٥ سم^{٢}

جد مساحة سطح △ م ج د.

عُولجت المسألة على النحو الآتي:

- يطلب المعلم من الطلاب قراءة السؤال قراءة صامتة ويوجه لهم الأسئلة الآتية:
  - ما معنى مستطيل؟ وما خصائصه؟ وما مساحته؟
  - ما عدد المثلثات في المستطيل؟
  - ما مساحة هذه المثلثات؟

- يطلب المعلم أن يتتبع الطلاب نص السؤال، ويطلب منهم رسم المسألة بناء على فهمهم لها، مع مراقبتهم وهم يرسمون. ويقوم بإرشاد الذين لا يستطيعون رسم الشكل محاولاً التعرف على الأسباب التي أدت إلى ذلك. ويركز المعلم أثناء مراقبته على وضع الطلاب للرموز والإشارات المطلوبة.

- يطلب من الطلاب تحديد المعطيات المتوافرة في المسألة ثم تحديد المطلوب. ويدوّنون ذلك أو يذكرونها شفاهة.

- يسأل المعلم طلابه عن العلاقة بين المعطيات والمطلوب، وهل تكفي المعطيات للوصول إلى المطلوب؟

- يطلب المعلم من طلابه المعلومات والنظريات اللازمة للوصول إلى حل المسألة، ويكتبها على السبورة وهي:

- مساحة المستطيل تقدر بحاصل ضرب بعديه.
- مساحة المثلث تساوي نصف مساحة المستطيل المتحد معه في القاعدة والارتفاع.
- مساحة المثلث تقدر بنصف حاصل ضرب قاعدته في ارتفاعه.

- يحدد الطلاب أقرب النظريات والمعلومات اللازمة للحل.

ويسأل المعلم: لماذا اخترت هذه النظرية؟ أو تلك النظرية؟ مع إعطاء تبرير لذلك.

- من يقترح فرضية لحل المسألة؟ وكيف يمكن استخدامها واختبارها؟
- يقوم الطلاب باختبار فرضياتهم وذلك وصولاً للحل.
- كيف نتأكد من صحة الحل؟
- من يقوم بالحل بطريقة أخرى؟

تطبيق التجربة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستراتيجية المقترحة، ودليل توظيفها وتحكيمها، اختير معلم واحد لتنفيذ التجربة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، كما وُضحت الاستراتيجية ومناقشة دليل توظيفها مع المعلم المذكور ليقوم بالتنفيذ الفعلي للتجربة، والتي استمرت ستة أسابيع، وبمعدل ثلاث أسبوعيا وتم خلال فترة التطبيق زيارة المعلم زيارات متكررة للاطمئنان على عملية توظيف الاستراتيجية المقترحة لطلاب المجموعة التجريبية فقط، وذلك من خلال النماذج المعدّة.

وبعد الانتهاء من التجربة بأسبوع واحد طُبِّق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لكل من طلاب المجموعتين، ولاختبار فرضيات الدراسة استخدم اختبار (ت) للتعّرف على دلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين.

نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص النتائج التي أمكن التوصل إليها في هذه الدراسة فيما يأتي:

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذي طبقت عليهم الاستراتيجية المقترحة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة بالطريقة التقليدية، وذلك من حيث مستوى تحصيلهم الدراسي في وحدة المساحات والتكافؤ، حيث زاد متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار نفسه، وأعطت هذه الزيادة فرقاً ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ولصالح طلاب المجموعة التجريبية، علماً بأن طلاب المجموعتين كانوا متكافئين من حيث أعمارهم ودرجاتهم في الاختبارات الشهرية، وكذلك درجاتهم في الاختبار القبلي، أي في معلوماتهم السابقة قبل دراسة الوحدة المقترحة.

ويظهر ذلك من خلال نتائج الجدول الآتي:

الجدول (٣)

دلالة الفروق في التحصيل بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٨	١٦,٤	٤,٦	٣,٢	دالة احصائياً
الضابطة	٤٨	١٤,١	٤,٨		

وهذا يبين أن استخدام الاستراتيجية المقترحة في تدريس طلاب المجموعة التجريبية قد أفادهم من حيث مستوى تحصيلهم الدراسي في الوحدة المعطاة، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع الفرضية المبدئية الأولى التي وضعها الباحث لدراسته، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الحي، ١٩٩٢) ودراسة (القحطاني،١٩٩٦) وكذلك دراسة (Maletsly, 1999).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب فعالية هذه الاستراتيجية وتوظيفها في حل المسائل الهندسية، وبخاصة تلك التي يغلب عليها الطابع العملي، والتي من خلالها يُشجع الطلاب على الرسم والتحليل، والبحث وغيرها من المهارات العقلية والادائية، حيث توظف في هذه الاستراتيجية مهارات عديدة كالملاحظة والتأمل والتصنيف والتحليل والربط والتركيب واتخاذ القرارات. كما يمكن تعليل ذلك الى ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة ومبنية

على بعضها البعض، وعلى أسس منطقية للوصول إلى حل لهذه المسائل معتبراً أن مجرد الوصول الى الحل الصحيح للمسألة لا يُعدُّ الهدف النهائي لحل المشكلة، وذلك لأن الطالب قد يصل إلى الحل الصحيح رغم عدم فهمه لما قام به.

وعليه فإن المعلم في هذه الاستراتيجية لا يقتصر دوره على تلقين الطالب الحل الصحيح للمسالة، أو تعويده على حفظ الحلول والبراهين دون التاكد من فهمه لما قام به من خطوات متسلسلة تؤدي إلى الحل. فتدريس حل المسالة يحتاج إلى فهم وتحليل للمعلومات المعطاة، واستنتاج للعلاقات وتبرير للخطوات لما في ذلك من إثارة ودافعية وتحدي للطالب، وتوفير الرغبة والتشوق للمشاركة الفاعلة، إضافة إلى ما تحققه من تنمية لمهارات التفكير، وتعويده على مجابهة المشكلات، وبقاء أثر التعلم لفترة طويلة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تقارباً بين متوسط الدرجات في مقياس الاتجاه لطلاب المجموعة التجريبية ومتوسط الدرجات لطلاب المجموعة الضابطة بحيث لم يظهر فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

الجدول (٤)

دلالة الفروق في الاتجاه بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٨	٨٣,٤	١٤,٨	٠,٤٣	غير دالة احصائياً
الضابطة	٤٨	٨٢,١	١٤,٧		

وحيث إن هؤلاء الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة كانوا متكافئين من حيث درجاتهم في الاتجاه قبل بدء التجربة، وبناء عليه يمكن أن يستنتج من ذلك أنه لم يظهر أثر لاستخدام الاستراتيجية المقترحة في تدريسهم الوحدة المذكورة سابقاً على اتجاهاتهم نحو المادة، وعليه يرفض الباحث الفرضية البحثية الثانية لهذه الدراسة ويقبل الفرضية الصفرية كبديلة لها. ويمكن أن يرجع الباحث السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة مادة الرياضيات التجريدية والتراكمية، والتي يحتاج تعلمها إلى تنظيم خطوات منطقية متسلسلة، ونظرة الطلاب لهذه المادة، وبخاصة الهندسة النظرية نظرة سلبية، وما ينجم عن هذه النظرة من صعوبة فهم العلاقات وإدراكها، والخوف والقلق المترتبين من التعامل مع النظريات الهندسية ونتائجها وتحديد ما يلزم منها لحل المسألة الهندسية، فهذا ما يولد شعوراً واتجاهاً سلبياً نحو التعامل مع المسائل الهندسية واستخدام البرهان المنطقي في حلها، وقد يرجع السبب في ذلك إلى قصر الفترة الزمنية للتجربة وهي ستة أسابيع، وهي فترة يعتقد الباحث أنها لا تكفي لتغيير اتجاه الطلاب، وإنما قد تحدث ميلاً نحو التعامل مع المسائل الهندسية.

وفي ضوء ما تقدم من نتائج، فقد توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- إن استخدام الاستراتيجية المقترحة في تدريس طلاب المجموعة التجريبية قد أدى إلى نتائج أفضل من استخدام الطريقة التقليدية التي اتبعت في تدريس طلاب المجموعة الضابطة ذلك من حيث مستواهم التحصيلي في وحدة المساحات والتكافؤ.
- استنتج الباحث أن استخدام الاستراتيجية المقترحة في تدريس طلاب المجموعة التجريبية قد أثر على نتائج تحصيلهم بشكل واضح وملموس، في حين لم يؤثر على اتجاهاتهم نحو الرياضيات حيث لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بينهم، وبين طلاب المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الرياضيات، ويمكن التأكد من ذلك بحساب حجم الأثر لكل من التحصيل والاتجاه باستخدام المعادلة الآتية:
- $$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{م}_{\text{ت}} - \text{م}_{\text{ض}}}{\text{ع}_{\text{ض}}}$$

حيث: $\text{م}_{\text{ت}}$: متوسط التجريبية، $\text{م}_{\text{ض}}$: متوسط الضابطة، $\text{ع}_{\text{ض}}$: الانحراف المعياري للضابطة. وعليه فقد كان حجم الأثر للتحصيل متوسطاً حيث بلغ (٠,٥) أما حجم الأثر للاتجاه فكان ضعيفاً حيث بلغ (٠,٠٩) (أبو حطب، ١٩٩١: ٤١٢)

التوصيات:

وفي ضوء ما تقدم يوصي الباحث بما يأتي:

١. الاهتمام باستخدام استراتيجية حل المسائل الرياضية في تدريس الهندسة وتدريب الطلاب عليها منذ السنوات الأولى لتعلمهم الهندسة النظرية.

٢. ضرورة تنظيم وعقد عدد من الدروس التوضيحية لمعلمي الرياضيات لتوظيف هذه الاستراتيجية في تعليم موضوعات الهندسة، وحل المسائل الرياضية الهندسية.

٣. تزويد المعلمين بأدلة تساعدهم في تنظيم وتخطيط الدروس التعليمية لطلبتهم، باستخدام هذه الاستراتيجية المقترحة، وتشجيعهم على توظيفها في ممارساتهم التعليمية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو حطب، فؤاد (١٩٩١) : «مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي» ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. أبو زينة، فريد (١٩٩٦) : «الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها»، ط٢ عمان: دار العرفان.

٣. أبو شمالة، فرج (١٩٩٩) «اثر بعض المتغيرات البنائية للمسائل الرياضية اللفظية في قدرة طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة على حلها». رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك، جامعة الاقصى وجامعة عين شمس.

٤. أبو عميرة، محبات (١٩٩٧) «دراسات في المناهج وطرق التدريس» الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد ٣٩.

٥. بدر، بثينة (٢٠٠٦) «طرائق تدريس الرياضيات في مدارس البنات ومدى مواكبتها للعصر الحديث» رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٢٦ الصادرة عن الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

٦. البكري،أمل والكسواني، عفاف (٢٠٠٥) «أساليب تعليم العلوم والرياضيات» ط٣، مان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧. بلقيس، احمد (١٩٩٦) «خبرات التعليم والتعلم والاستراتيجيات والطرائق ذات الصلة» تعيين دراسي رقم VTI/18 Rev. – عمان: معهد التربية الاونروا– اليونسكو.

٨. أبو لبده، سبع (١٩٨٧) : مبادئ القياس والنفسي والتقويم التربوي، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

٩. جامعة القدس المفتوحة، (١٩٩٣) : الرياضيات وطرائق تدريسها (١) .

١٠. الحربي، طلال (١٩٩١) «دور مناهج المرحلة الابتدائية في تنمية المهارات الاساسية لحل المسائل الرياضية لدى طلاب السادس في مرحلة التعليم العام بالمملكة السعودية». دراسة مقدمة للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

١١. حسن، عبد المنعم (١٩٩٢) : بيئة الفصل وعلاقتها بكل من التحصيل والاتجاه نحو العلوم والرياضيات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج، القاهرة: (٣ – ٦) أغسطس.

١٢. حمدان، محمد زياد (١٩٩٦) : تقييم التحصيل، عمان: دار التربية الحديثة.

١٣. الخالدي،سمير (١٩٩٦) «حل المسائل في الرياضيات» تعيين دراسي ، عمان: معهد التربية–الاونروا–اليونسكو

١٤. خضر، نظلة حسن (١٩٨٦) «أصول تدريس الرياضيات» القاهرة: عالم الكتب، ط ٣.

١٥. دياب، سهيل (١٩٩٧) : إثراء منهاج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وأثره على التحصيل والاتجاه، رسالة ماجستير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

١٦. دياب، سهيل (٢٠٠١) : دليل التعليم والتعلّم، غزة: مطبعة منصور.

١٧. شاهين، محمد (١٩٩٥) : تحليل وحدة دراسية من مقرر الرياضيات للمرحلة الإعدادية، ورقة عمل، عمان: معهد التربية التابع للأونروا/ اليونسكو.

١٨. عبيد، وليم وآخرون (١٩٩٢) : تقرير بشأن سياسة تأليف الكتب وإعدادها لمادة الرياضيات لجنة السياسات العليا للمناهج، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

١٩. القحطاني، مبارك (١٩٩٦) «اثر استخدام اسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدينة الخرج». رسالة ماجستير جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٢٠. مركز الدراسات الفلسطينية (١٩٩٢) : الوضع الاقتصادي والاجتماعي في قطاع غزة القدس: مركز الدراسات.

٢١. ملحم، سامي (٢٠٠٥) «القياس والتقويم في التربية وعلم النفس» عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٢. نجار، فريد (١٩٦٠): قاموس التربية وعلم النفس، بيروت: الجامعة الأمريكية،مج ١٦.

ثانياً_ المراجع الأجنبية:

1. *Graoland, N. E (1988): How to construct Achievement test. Prentice Hall, INC, N. J.*
2. *Hudgins, Bryce, (1996): problem Solving in the classroom. Jornal for Research in math. Educ. Vol. 6 No. 2.*
3. *Oristein ,A. C. (1990) «Strategies for Effective Teaching» New York.*
4. *Rice, A. Robert & others (1993) «Development of Teaching Mathematics». Masori University, U. S. A. Translation of Adnan Afram.*

واقع استخدام الوسائل التعليمية وأهميتها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي في السودان من وجهة نظر المعلمين في ولاية الخرطوم

د. عصام إدريس كمتور الحسن*

أ. نجود إبراهيم الطيب**

* أستاذ مساعد/ قسم تقنيات التعليم/ كلية التربية/ جامعة الخرطوم/ السودان.

** التعليم الأساسي/ ولاية الخرطوم/ السودان.

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف إلى واقع الوسائل التعليمية وأهمية استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع بالتعليم الأساسي في محلية كرري بولاية الخرطوم، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث اختيرت عينة عشوائية مؤلفة من (٨٢) معلماً ومعلمة يمثلون (٢٢,٨٪) من المجتمع الكلي للدراسة.

اُستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، التي حُللت إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فقد جاءت أهم التوصيات كما يأتي:

١. تزويد مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بالوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع، وتوفير التجهيزات الأخرى اللازمة لها.
٢. تخصيص جزء من الميزانية لكل مدرسة لشراء أجهزة الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي.
٣. الاهتمام بتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي وتأهيلهم في مجال إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.
٤. تبصير المعلمين بأهمية تطويع البيئة المحلية لإنتاج وتصميم الوسائل التعليمية.

Abstract:

This research aims to indentify the reality and importance of using instructional media in teaching Science in our lives course seventh class – basic education (karari locality– Khartoum State) .

The researchers followed a descriptive analytical method in this study, they chose a random sample of (82) teachers representing (22.8%) of the total study.

The researchers used questionnaire to collect data and information, which were analyzed statistically using the (SPSS) program.

Depending on the results of the research, the important recommendations were:

1. *Providing basic Education Schools in Karari Locality with instructional media for teaching Science in our lives course seventh and necessary equipment.*
2. *Special budget to be provided for each school for the purchase of instructional equipments necessary for teaching Science in our lives course seventh class– basic education.*
3. *An interest should be paid for training and qualifying teachers in the field of production and using of instruction media.*
4. *Making teachers aware of the importance of adapting the local environment for the production and design of instructional media.*

مقدمة:

تُعد الوسائل التعليمية من أكثر المفاهيم التي ارتبطت بتكنولوجيا التعليم بمفهومها المنظومي الشامل، وعليه لم تعد **الوسائل التعليمية (Instructional Media)** مجرد معينات تدريسية؛ بل أصبحت جزءاً لا يتجزأ من منظومة المنهج الدراسي، وعنصراً فعالاً من عناصره، وعليه بات يُنظر إليها كجزء متفاعل مع بقية منظومة التدريس، وبدونها يختل ذلك النظام دون تحقيق أهدافه.

وبذلك اُعتبرت الوسائل التعليمية أدوات لنقل الرسالة التعليمية، وحملها بما تتضمنه من أجهزة ومواقف تعليمية تعرض الرسالة التعليمية، وأدوات لترميز الرسالة (عبد المنعم، ١٩٩٦) ، وذلك بما تشتمل عليه من رموز ومثيرات، وبالتالي فإن الأدوات والمواد التعليمية ليست هي الوسائل التعليمية بحد ذاتها، ولكنها تستخدم لنقل الرسالة التعليمية وتنفيذها (صبري، ٢٠٠٨: ٣٧) ، وعليه فإن هذا المفهوم للوسيلة التعليمية يختلف عن مفهومها السابق عندما كان التركيز على الأداة، وليس على العملية الناتجة من استخدام هذه الوسيلة أو تصميمها، وكذلك يختلف عن المفهوم بأن الوسيلة هي الرسالة؛ لأن أهم ما يميز الوسيلة هو أنظمة الترميز التي هي عبارة عن طرق تجريد أو تمثيل الخبرة، الأمر الذي يجعل من استخدام الوسائل التعليمية أمراً حيوياً ومهما في التعليم العام سيما في مرحلة التعليم الأساسي، حيث ينبغي الابتعاد عن تقديم المفاهيم المجردة، وتدعيم ما يُقدم للتلاميذ بالمعززات الحسية التي يجب أن يمارسها التلميذ بنفسه.

ويستخدم بعضهم مصطلح **الوسائل التعلمية Learning Instructional** استناداً إلى أنها قد تستخدم بطريقة ذاتية، حيث يمكن للمتعلم تعلم العديد من الخبرات بنفسه دون الاعتماد أو الاستعانة كثيراً بالمعلم، باعتبار أن التلميذ أصبح قادراً على أن يتعلم بمفرده إذا قُدِم له المحتوى التعليمي بطريقة تسمح له بالتفاعل معه (Morag & Margaret, 2003)، فكثير من الدراسات أثبتت مدى فعالية الوسائل التعليمية في زيادة تحصيل التلاميذ، وتنمية مهاراتهم فضلاً عما تسهم به في تكوين صلات وجدانية بينها وبين المتعلم، فالاستخدام الناجح لأي وسيلة تعليمية يعتمد على البيئة التي يستخدم فيها، وعلى الأسلوب العلمي الذي يتبعه المعلم في استخدامه للوسيلة، وعلى مدى قدرته على إشراك طلابه وتفاعلهم في سبيل الحصول على الخبرة المطلوبة عن طريقها (Branford & et. al, 2000) .

وبالمقابل فإن التطور في إنتاج الأجهزة والمواد التعليمية واستخدامها في العملية التعليمية، ساعد على ظهور العديد من البحوث التي أسهمت مجتمعة في تسليط الضوء

على دور الوسائل التعليمية وتأثيرها في العملية التعليمية والمعوقات التي تحول دون استخدامها باعتبار أن أي نظام تعليمي لا بد أن يعاني من بعض المشكلات والصعوبات، فيما يتعلق باستخدام الأجهزة والوسائل التعليمية بالصورة المثلى.

وفي بدايات تسعينيات القرن الميلادي الماضي (١٩٩٢)، دُمجت المرحلتان الابتدائية والمتوسطة في السودان فيما عرف بمرحلة التعليم الأساسي التي تكونت في إطار سلم تعليمي جديد بدأ العمل به في العام الدراسي ٩٣/١٩٩٤م، وإلى يومنا هذا، وتنقسم مرحلة التعليم الأساسي بدورها إلى ثلاث حلقات: حلقة أولى وتشمل الصف الأول والثاني والثالث وثانية تشمل الصف الرابع والخامس والسادس وحلقة ثالثة تشمل الصفين السابع والثامن، ومن خلال هذه الحلقات اُعتمد المنهج المحوري الذي تتكامل فيه المعرفة والتربية ويشكل النشاط فيه المكون الرئيس، وعليه باتت الأنشطة تمثل جانباً مهماً في تدريس منهج مرحلة التعليم الأساسي، بحيث تستخدم أداة للتدريس (التقرير الوطني للتعليم في السودان، ٢٠٠٨) وباعتماد هذا المنهج ألغي نمط المواد المنفصلة مع إعطاء اعتبار للترابط بين المواد المختلفة، وتم بذلك تبني نمط المحاور التي يبرز من بينها محور الإنسان والكون ضمن أربعة محاور أخرى، **والذي يهدف إلى**:

♦ معرفة الإنسان: خلقه، وتعميره للأرض وتنظيمه لمجتمعاته وأوطانه.

♦ معرفة بيئة الحياة ومكوناتها وتفاعل الإنسان مع هذه البيئة وانتفاعه بمواردها خاصة في السودان.

♦ معرفة دور العلوم من أحياء وكيمياء وفيزياء وتطبيقاتها في حياتنا.

♦ معرفة دور السودان في الماضي والحاضر، وما يمكن أن يكون عليه دوره في المستقبل، وعلاقته بدوائر انتمائه الإقليمية والعالمية.

♦ تنمية القدرة على النظر إلى موضوع معين -أو مشكلة معينة- من جوانبه المتعددة.

♦ التدريب على القيام بالتجارب البسيطة، وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها والوصول إلى نتائج ملائمة.

♦ تقدير قدرة الخالق في خلق الكون، وما به من جمادات وأحياء، ودقة إحكام سير هذا الكون وتكامله (سالم وآخرون، ٢٠١٠).

ويتضمن هذا المحور سبعة كتب منها كتاب العلم في حياتنا المقرر لتلاميذ الصف السابع في مرحلة التعليم الأساسي، وهو مقرر جديد في محتواه وأهدافه وأسلوب عرضه، والذي يمثل الكتاب الخامس من سلسلة محور الإنسان والكون.

وبحكم طبيعة مقرر العلم في حياتنا يصبح من الأهمية أن يركز في تدريسه في هذه المرحلة الأولية على التعلم بالعمل والممارسة، وإعطاء التلميذ الحرية للعمل بيده، واكتشاف الأشياء بنفسه (Grover & Barron, 1995: 15) ، وهكذا تبدو لنا مدى أهمية الدور الذي يمكن أن تسهم به الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم في مرحلة التعليم الأساسي، وفي تدريس مقرر العلم في حياتنا، والذي يمكن إيجازه فيما يأتي: توفير وقت المعلم وترشيد جهوده، وتيسير عملية التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والتقليل من اللفظية ومستوى التجريد في الموقف التعليمي، والاحتفاظ بالخبرات لدى المتعلم وبقاء أثر التعلم، وربط الخبرة النظرية للمتعلم بالواقع العملي، وإكساب التلاميذ أساليب التفكير العلمي، وتنوع خبرات التلاميذ وترابطها وشموليتها، وإثارة الانتباه وزيادة عنصر التشويق لدى التلميذ، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة الإيجابية في عملية التعلم.

وكي يسهم معلم مرحلة التعليم الأساسي عامة، ومعلم مقرر العلم في حياتنا خاصة في تفعيل هذا الدور، ينبغي على الجهات المختصة توفير الأجهزة والمواد التعليمية المرتبطة بها، وأن تستمر في تقديم التسهيلات المادية المناسبة، وتذليل المعوقات التي تحول دون احتواء الوسائل التعليمية واستخدامها بالصورة المطلوبة، فإذا ما توافرت هذه التجهيزات وزوُدت مدارس المرحلة بالأشياء الحقيقية الواقعية والمجسمة والمواد التعليمية المرتبطة بالأجهزة التعليمية التي تتناسب مع أهداف المقرر ومحتواه، فإننا بذلك نكون قد جنينا ثمرة الاستخدام المنظومي للوسائل التعليمية، وأصبحت الفرصة مواتية لتدريس المقرر بصورة أفضل، ولعل في ذلك تجسيداً لمبدأ كون المدرسة مكانا يتعلم فيه التلميذ ولا يُعلَّم.

تأسيسا على سبق يجئ هذا البحث للكشف عن الواقع الحالي فيما يتعلق بتدريس مقرر العلم في حياتنا لتلاميذ الصف السابع الأساسي، في ضوء أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تطور هذا المقرر وتحقيق أهدافه في مرحلة التعليم الأساسي.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتعلق أسباب اختيار مشكلة البحث الحالي، من منطلق اهتمام الباحثين بمجال الوسائل التعليمية، وأهمية استخدامها في تدريس تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في السودان، فالباحثان ومن منطلق تجربتهما إشرافاً وتدريساً في التعليم الأساسي، لاحظا مدى الضعف في استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي من قبل المعلمين، فضلاً عن عدم توافر معظم الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريسٍ محتوى المقرر، وانخفاض الدافع لدى المعلمين نحو استخدام مواد الوسائل التعليمية وأجهزتها، في الوقت الذي يرى فيه كثير من المعلمين أنهم في غنى عن

استخدام هذه الوسائل التعليمية ما دام المعلم متمكناً من تخصصه الأكاديمي، فهو بذلك قادر على توصيل رسالته، ومن ثمّ لا داعي لإضاعة الوقت في استخدام الوسائل التعليمية، الأمر الذي كان له بالغ الأثر في البحث عن الوضع الحالي للوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي، ورصد الواقع الميداني لها، من حيث التعرف إلى وُجهة نظر معلمي المقرر نحو أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المقرر، ومعرفة الوسائل التعليمية المتاحة، واستقصاء المعوقات التي تحول دون استخدام هذه الوسائل التعليمية.

وعليه تتمحور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما واقع استخدام الوسائل التعليمية وأهميتها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي من وُجهة نظر المعلمين في ولاية الخرطوم؟.

وتنبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ما أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي تعزى لكل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
- ما مدى استخدام معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول استخدام معلمو مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً تعزى لكل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟
- ما مدى توافر أجهزة عرض الوسائل التعليمية التي يمكن توظيفها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟
- ما الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في

تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي تعزى لكل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

♦ التعرف إلى الأهمية المعطاة للوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم من وجهة نظر المعلمين.

♦ الكشف عن مدى استخدام المعلمين للوسائل التعليمية المنتجة محلياً في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي.

♦ الوقوف على مدى توافر أجهزة الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

♦ التعرف إلى الصعوبات والمعوقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي، وتحديد سبل تجاوزها.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من خلال إبرازه لدور الوسائل التعليمية كجزء لا يتجزأ من منظومة العملية التعليمية لجميع مراحل التعليم العام، وبخاصة مرحلة التعليم الأساسي، في الوقت الذي تزداد فيه الحاجة إلى تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة في مرحلة التعليم الأساسي، في إطار توجيهات إدارة مرحلة التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم.

كذلك تأتي أهمية البحث باعتباره الأول -في حدود علم الباحثين- الذي يتناول مقرر العلم في حياتنا في التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم، وذلك في سياق الوقوف على الواقع الميداني لاستخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا من وجهة نظر المعلمين.

يستمد البحث أهميته كذلك من حيث ما يتوقع أن تسهم نتائجه في تحديد المواد والأجهزة التعليمية، ومدى استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في

التعليم الأساسي، والمشكلات التي تقف في سبيل استفادة مدارس محلية كرري من هذه الوسائل التعليمية. كما تبرز أهمية البحث من حيث الاستفادة من البيئة المحلية لإيجاد وسائل تعليمية مناسبة تربط تلميذ مرحلة التعليم الأساسي ببيئته.

حدود البحث:

- اقتصر البحث على مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي.
- اقتصر البحث على معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في ولاية الخرطوم (محلية كرري).
- أجري البحث خلال العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠م.

مصطلحات البحث:

◄ **الوسائل التعليمية**: «مجموعة المواقف والأدوات والأجهزة التعليمية التي تُوظف ضمن إستراتيجية التدريس لنقل الرسالة التعليمية، أو الوصول إليها بهدف تسهيل عمليتي التعليم والتعلم، وبما يسهل من تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة، وبلوغ التعلم (زيتون، ١٩٩٩: ٣٩٣)، كمتور، ٢٠٠٦: ٥».

أما **جوناسون** فقد عرَف الوسائل التعليمية بأنها مصادر لنقل المعلومات، بغية تسهيل عملية التعلم (Jonason,1982).

وإجرائياً يقصد بها في البحث الحالي مجموعة متكاملة من المواد والأجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة لنقل الرسالة التعليمية أو الوصول إليها بهدف تحسين عملية التعليم وتحقيق التعلم.

◄ **العلم في حياتنا**: هو الكتاب الخامس من سلسلة الإنسان والكون، والمقرر للصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي في السودان، والذي ركز فيه المحتوى على معالجة البعد العلمي للعلاقة بين الإنسان والكون، والعلاقة المتبادلة بينهما (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

◄ **التعليم الأساسي**: نظام تعليمي يسبق التعليم الثانوي، يصمم خصيصاً بحيث يفي باحتياجات المتعلمين الأساسية من المعارف والمهارات، وتنمية القيم والاتجاهات التي تمكنهم من الاستمرار في التدريب والتعليم في إطار واحد متكامل، أي إدخال خبرة العمل في التعليم، بحيث يُؤهل من تتوافر لديهم القدرة والاستعداد للاستزادة من التعليم لمتابعة الدراسة في مراحل تعليمية أعلى.

◄ **مرحلة التعليم الأساسي**: هي التي تسبق مرحلة التعليم الثانوي في السودان وتتكون من ثماني سنوات تنقسم إلى ثلاث حلقات:

- الحلقة الأولى: وتشمل الصف الأول والثاني والثالث.
- الحلقة الثانية: وتشمل الصف الرابع والخامس والسادس.
- الحلقة الثالثة: وتشمل الصفين السابع والثامن (أبو شنب، ١٩٩٣) .

◄ **محلية كرري**: تمثل إحدى محليات (محافظات) ولاية الخرطوم السبع.

الدراسات السابقة:

لم يعثر الباحثان في حدود اطلاعهما على أية دراسة عن واقع الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس مقرر العلم في حياتنا بالتعليم الأساسي في السودان، غير أن ما تحصلا عليه يتناول واقع الوسائل التعليمية في مراحل دراسية، وفي دول وبيئات مختلفة نذكر منها:

قام **عسقول** (١٩٩٠م) بدراسة هدفت أساساً إلى معرفة درجة استخدام الوسائل التعليمية في مدارس المرحلة الابتدائية في السودان ودولة الأمارات، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومعرفة معوقات استخدامها في الدولتين، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن المعلمين بالدولتين يمتلكون مستوى رفيعاً من الوعي والتطلع نحو استخدام الوسائل التعليمية وتطويرها، وأن هناك تقارباً في درجات وجود بعض المشكلات في الدولتين وهي: عدم توافر الكفاءة اللازمة لدى المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية، وشعور المعلم بعدم جدوى الوسائل التعليمية.

أما دراسة **العوضي وغزاوي** (١٩٩٢) فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع التقنيات التعليمية في مدارس المرحلة المتوسطة بالكويت، وقد توصلت الدراسة إلى أن معظم الأجهزة التعليمية تتوافر بصورة عامة في المدارس وبنسب مقبولة، بيد أن البرامج والمواد التعليمية المرتبطة بهذه الأجهزة لا تتوافر بالصورة المطلوبة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه استخدام وسائل الاتصال التعليمي تتمثل في عدم وجود مشرف وسائل تعليمية مؤهل، فضلاً عن عدم توافر وسائل اتصال تعليمية جاهزة، ومواد خام لإنتاجها في المدارس.

وفي دراسة أخرى **للشاعر** (١٩٩٣) هدفت إلى التعرف إلى مدى احتياجات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة عنيزة بالمملكة العربية السعودية للتدريب على إنتاج الوسائل

التعليمية واستخدامها، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مدارس المنطقة تعاني من قلة الإمكانات والتسهيلات والمواد والأجهزة التعليمية المرتبطة بها، حيث بلغت نسبة توافر الأجهزة (٥٥٪) ، وتوافر المواد التعليمية (٦٥٪) ، وتوافر التسهيلات (٤٦٪) .

وبالمقابل أجرى **أبو سقير** (١٩٩٤م) دراسة عن «واقع استخدام الوسائل التعليمية في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية بوكالة الغوث الدولية للاجئين الفلسطينيين بالأردن» بهدف التعرف إلى مدى توافر أجهزة الوسائل التعليمية المختلفة وموادها في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، والكشف عن مستوى استخدام المعلمين والمعلمات للوسائل التعليمية، إضافة إلى معرفة الصعوبات التي تقف مانعاً أمام المعلمين والمعلمات في استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها، وعليه فقد أشارت الدراسة إلى جملة نتائج كان من أهمها: إن ازدحام الفصول يعوق عملية استخدام الوسائل التعليمية، وعدم اهتمام الجامعات والمعاهد العليا بتوفير فرص استخدام وإنتاج الوسائل التعليمية ويُعدُّ من الصعوبات، وعدم وجود فني متخصص للصيانة، وتشغيل الأجهزة لها أثر سلبي على استخدام الوسائل التعليمية، وقلة الخبرة والتدريب لدى المعلم يقلل من استخدامه للوسائل التعليمية، كذلك تكلفة إنتاج وشراء بعض الوسائل التعليمية يقلل من توافرها في المدارس، فضلاً عن عدم إلمام المعلمين بما هو متوافر من وسائل تعليمية.

وفي مسقط أجرى **الراشدي** (١٩٩٥م) هدفت إلى التعرف إلى الوسائل التعليمية المتوافرة في المدارس الإعدادية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، وتقويم مدى استخدام هذه الوسائل التعليمية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: قلة توافر الأجهزة التعليمية ولوحات العرض في المدارس الإعدادية، وضعف كفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام الوسائل التعليمية، ووجود معوقات تحول دون استخدام المعلمين والمعلمات للوسائل التعليمية منها: عدم وجود فني وسائل تعليمية في المدرسة، وقلة الموارد المالية المخصصة لشراء الوسائل التعليمية وإنتاجها، إضافة إلى كثرة الأعباء المدرسية للمعلمين.

كما قام **الفرا** (١٩٩٥م) بدراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي لا تُمكن معلم اللغة العربية بالحلقة الثانية في التعليم الأساسي من استخدام الوسائل التعليمية، والكشف كذلك عن مدى توافر المواد والأجهزة التعليمية واستخدامها في المدارس اليمنية، وقد أشارت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود دورات تدريبية لمعلم اللغة العربية في مجال الوسائل التعليمية، وكثرة عدد المتعلمين من شأنه أن يضعف استخدام الوسائل التعليمية، وأهمية وجود فني متخصص في الوسائل التعليمية بالمدارس.

وفي دراسة أخرى **للمقوشي** (١٩٩٦) هدفت بصفة أساسية إلى التعرف إلى مدى استخدام معلمي الرياضيات في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي للوسائل التعليمية، وعلاقة ذلك بمتغيرات عدة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن (٨٠٪) من الوسائل التعليمية المستخدمة غير مطابقة للوسائل المقترحة في كتاب المعلم، وأن (٣٨٪) من معلمي الرياضيات بالمرحلة الأولى لا يستخدمون أي وسيلة تعليمية.

وأجرى **أحمد** (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الحالة الراهنة لواقع الوسائل التعليمية في مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة بيشة التعليمية من حيث توافرها بالمدارس، ومعوقات استخدامها، وقد أظهرت نتائجها أن نسبة توافر الوسائل التعليمية في تدريس الرياضيات (٤٢٪) موزعة كما يأتي: الأجهزة التعليمية بنسبة (٥٧٪) ، والمجسمات بنسبة (٥٦٪) ، واللوحات التعليمية بنسبة (٣١٪) ، والمواد التعليمية بنسبة (٢٤٪) . أما أهم المعوقات التي أظهرتها نتائج الدراسة فقد تمثلت في: عدم قناعة المعلم باستخدام الوسيلة التعليمية، وعدم توافر التسهيلات المادية المساعدة لاستخدامها، وعدم قناعة إدارة المدرسة بأهمية الوسائل التعليمية.

وهدفت دراسة **الطيب** (٢٠٠٣م) إلى معرفة مدى فعالية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين بولاية الخرطوم، والكشف عن مدى توافر الوسائل التعليمية واستخدامها، والوقوف كذلك على المعوقات التي تحول دون استخدامها في المدارس موضوع الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى أن السبورة الطباشيرية تتوافر بدرجة كبيرة جداً، وما عداها من وسائل لا تتوافر إلا بقدر قليل جداً، كذلك يرى أفراد العينة أن لاستخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية فعالية كبيرة في تعلم الطلبة لهذه المادة وإتقانهم لها.

كما قام **ويليام وآخرون ((William & et. al, (2005)** بدراسة هدفت أساساً إلى التعرف إلى فعالية التدريس باستخدام الشفافيات والتسجيلات الصوتية كوسائل تعليمية سمعية بصرية في القدرة على التعلم، موازنة بطريقة الكتاب المطبوع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الوسائل السمعية البصرية، كان لها أثر ذو دلالة على التعلم مقارنة بطريقة التدريس المكتوب.

أما **محمد** (٢٠٠٥م) فقد هدفت دراسته إلى التحقق تجريبياً من فعالية الوسائل التعليمية في تنمية مهارة التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية في السودان، موازنة باستخدام الطريقة التقليدية المتبعة. وقد أشارت الدراسة إلى جملة نتائج لعل من أهمها: أن استخدام الوسائل التعليمية في التدريس له أثر إيجابي في تنمية

المهارات العقلية لدى الطلاب، وأن تطويع البيئة المحلية لإنتاج وتصميم بعض الوسائل التعليمية يساعد في حل بعض المشكلات المتعلقة بالنواحي المالية في شراء هذه الوسائل، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية، وبين المجموعة الضابطة فيما يتعلق بفعالية الوسائل التعليمية في تنمية التفكير العلمي، موازنة باستخدام الطريقة التقليدية الإلقائية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

بينما تناولت دراسة **ألن (Allen, 2005)** اتجاهات المعلمين في بعض المدارس الابتدائية نحو استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قبولاً عاماً فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية، كما أظهر الجنسان اتجاهات إيجابية نحو الوسائل التعليمية عامة والحديثة منها خاصة، كما أشارت الدراسة إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرات طويلة كانت لهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الوسائل التعليمية من أولئك الذين لديهم خبرات قصيرة.

أما دراسة **المقطري** (٢٠٠٧) فقد أجريت بالجمهورية اليمنية، بهدف الكشف عن واقع استخدام الوسائل التعليمية في تدريس العلوم في مرحلة التعليم الأساسي من حيث استخدامها، والمعوقات التي تحول دون استخدامها من وجهة نظر معلمي وموجهي العلوم، ومن أهم ما خرجت به الدراسة: تدني درجة استخدام معلمي العلوم للوسائل التعليمية في التدريس إذ إن استخدامهم لها قاصر على بعض الأجهزة البسيطة مثل: أنابيب الاختبار، والكؤوس الزجاجية، والدوارق الزجاجية وحامل أنابيب الاختبار، بينما كان أكثر المواد التعليمية استخداماً اللوحات التعليمية، والرسوم الخطية والمجسمات. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين تقديرات أفراد العينة لدرجة استخدام معلمي العلوم للوسائل التعليمية تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة في التدريس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في تقديراتهم لمعوقات استخدام الوسائل التعليمية تعزى لمتغير الجنس. كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين تقديرات أفراد العينة لدرجة استخدام معلمي العلوم للوسائل التعليمية تعزى لمتغير المؤهل لصالح حملة شهادة البكالوريوس، وبين تقديراتهم لمعوقات استخدام الوسائل التعليمية لصالح حملة شهادة الدبلوم، كذلك أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين تقديرات أفراد العينة لمعوقات استخدام الوسائل التعليمية (الأجهزة والمواد) تعزى لمتغير الخبرة في التدريس لصالح ذوي الخبرات الطويلة.

وفي دراسة **لعمر** (٢٠٠٩م) هدفت إلى التعرف إلى واقع استخدام الوسائل التعليمية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية كسلا، وقد كان أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن استخدام المعلمين للوسائل والأجهزة التعليمية كان يتسم بالضعف العام، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استخدام الوسائل التعليمية والتحصيل الدراسي، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية في تدريس الأحياء تعزى لنوع المعلم (ذكر/ أنثى) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية في تدريس الأحياء تعزى لسنوات خبرتهم، كذلك لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية في تدريس الأحياء تعزى لمؤهلاتهم الأكاديمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين مما عُرض من دراسات سابقة اتفاق الباحثين بمختلف التخصصات والمراحل الدراسية مع الدراسة الحالية من حيث الاهتمام بالوسائل التعليمية وأثرها في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها، حيث أظهرت معظم الدراسات نتائج إيجابية لصالح أهمية استخدام المعلمين للوسائل التعليمية في التدريس بما يتوافق مع ما ذهبت إليه الدراسة الحالية، وإن جاء تفرد الدراسة الحالية باعتبارها أول دراسة على المستوى المحلي – في حدود علم الباحثيْن– تتناول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا بالصف السابع منذ بداية تدريسه في مرحلة التعليم الأساسي في السودان، **وعليه فقد اتفقت الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة**: دراسة ألن Allen،٢٠٠٥ ودراسة أحمد (٢٠٠٢م) ودراسة الفرا (١٩٩٥م) ودراسة المقوشي (١٩٩٦) ودراسة أبو سقير (١٩٩٤م) ودراسة عسقول (١٩٩٠م) ودراسة المقطري (٢٠٠٧) ، وذلك بتطبيقها على معلمي مرحلة الأساس (الابتدائية) ، بينما جاء تطبيق دراسات أخرى على معلمي المرحلة الثانوية (دراسة عمر (٢٠٠٩م) ودراسة محمد (٢٠٠٥م) ودراسة الطيب (٢٠٠٣م))، ولا شك أن لهذا الأمر –اختلاف المستوى– أثر في درجة موضوعية التطبيق وصدقه. وما يميز الدراسة كذلك تأكيدها على أهمية تطويع البيئة المحلية لإنتاج الوسائل التعليمية وتصميمها، وتتفق في ذلك مع ما أشارت إليه دراسة محمد (٢٠٠٥م) .

عموماً كانت استفادة الباحثيْن كبيرة من الدراسات السابقة، ولا سيما في بلورة موضوع البحث وأسئلته ومتغيراته، وفي بناء الأداة وتصميمها بمحاورها المختلفة، وفي مقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالية.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تحليل البيانات التي حصلا عليها، باعتباره أسلوباً يعتمد على وصف الظاهرة، وجمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها، من أجل الوصول لاستنتاجات تساعد في تطور الواقع الذي ندرسه.

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث الحالي من معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع بمدارس التعليم الأساسي في محلية كرري بولاية الخرطوم للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م، والبالغ عددهم (٣٦٠) معلماً ومعلمة (وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط التربوي (٢٠٠٩) .

عينة البحث:

تتكون عينة البحث من (٨٢) معلماً ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية، بحيث يمثلون (٢٢,٨٪) من المجتمع الكلي للدراسة.

جدول يوضح العدد الكلي لأفراد العينة وتوزيعهم بحسب الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة

المتغير	النوع		المؤهل العلمي			سنوات الخبرة		
	ذكور	إناث	ثانوي	دبلوم	بكالوريوس	أقل من (٥) سنوات	(٥) وأقل من (١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
العدد	٣٨	٤٤	٨	١٠	٦٤	١٩	٢٠	٤٣

أداة البحث:

صمَّم الباحثان استبانة معتمديْن في ذلك على المصادر الآتية:

- المراجع والدراسات السابقة وأدبيات البحوث التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.
- الخبرة الشخصية للباحثين في مجال الوسائل التعليمية والتعليم الأساسي.

وقد سعى الباحثان جاهدين بأن تكون الاستبانة شاملة تغطي المجالات المراد جمع المعلومات عنها، فكان أن عُرضت في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من الأقسام التربوية بكليات التربية، والذين طُلب منهم إبداء آرائهم من حيث الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة، وللتأكد من مدى شموليتها، وارتباط فقراتها ومحاورها بأهداف البحث وملاءمتها لتحقيق ما وُضعت لأجله (صدق محتوى) ، وفي ضوء آراء المحكمين عُدِّلت بعض

الفقرات وحُذفت، فكان أن اشتملت على قسمين احتوى القسم الأول على المعلومات الأولية عن المفحوصين من أفراد العينة فيما يتعلق بمتغيرات البحث، بينما اشتمل القسم الثاني على الفقرات المكونة للأداة التي تغطي من وجهة نظر الباحثين أهم الجوانب التي تحقق أهداف الاستبانة لتشتمل الأداة قي صورتها النهائية (ملحق– ١) على المحاور الآتية:

المحـــور	عدد الفقرات
الأول: أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي.	٩
الثاني– ١: مدى استخدام المعلمين للوسائل التعليمية المنتجة محلياً في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي.	١٦
الثاني– ٢: مدى توفر الأجهزة التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي.	١٤
الثالث: الصعوبات التي تواجه استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي.	١٥

كما حُسب صدق الاتساق الداخلي للأداة، وذلك باستخدام معامل ارتباط كل فقرة بالمحور التابعة له، وتبين من ذلك أن جميع معاملات ارتباط كل فقرة بالمحور التابعة له دالة، منها (٤) فقرات دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام (٢) ، (٦) ، (٨) ، (١٢) من المحور الثالث، بينما جاءت باقي الفقرات دالة عند ،(٠,٠١) ، ومن ثم قيس ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية، واتضح أنها جميعاً دالة عند (٠,٠١) ، الأمر الذي يدل على أن أداة الدراسة صادقة، وتقيس الجوانب التي أُعدت من أجل قياسها والجدول أدناه يبين ذلك:

المحور	درجة الارتباط
الأول	(٠,٨٤٥)
الثاني	(٠,٨٣٦)
الثالث	(٠,٨٥٤)

ثبات الاستبانة:

يُعرف الثبات بأنه قدرة الأداة على إعطاء النتائج نفسها حال تطبيقها في مجتمع مماثل (ميخائيل، ١٩٩٥: ٢٧٤) ، وللتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحثان بتجربة استطلاعية حيث وُزِّعت الأداة على (٢٠) معلماً اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع البحث، وباستخدام معامل الارتباط وفقاً لمتطلبات طريقة التجزئة النصفية، ومعادلة سبيرمان

براون، حُسب معامل الثبات الذي بلغ (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مناسب، ويمكن الوثوق به.

كما تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا- كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) ، حيث بلغت درجة الثبات الكلية (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد جداً يمكن الأخذ به.

حساب الصدق الذاتي:

يقصد به درجة مقدرة الأداة على قياس ما وُضعت لأجله، وقد حسب الباحثان معامل الصدق الذاتي للأداة، وذلك بأخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب تبعاً للمعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصدق} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$ (ميخائيل، ١٩٩٥) .

وبتطبيق المعادلة السابقة وُجد أن معامل الصدق الذاتي للاستبانة = (٠,٩٠٥) وهو معامل عال يمكن الوثوق به.

توزيع الاستبانة:

في أعقاب ذلك وزَّع الباحثان الاستبانة توزيعاً مباشراً باليد على أفراد العينة، الأمر الذي كان له الأثر في وصول الأداة لجميع المفحوصين من أفراد العينة، ومن ثم استرجعت بكل سهولة بمساعدة بعض المعلمين.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ استجابات المفحوصين في جداول رقمية، اُستخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لمعالجة البيانات، **وذلك في الجوانب الآتية:**

- استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرفات المعيارية، الأعداد والنسب المئوية لاستجابات المفحوصين من أفراد العينة.
- اختبار تاء (T- test) لقياس علاقة محاور الاستبانة بمتغيرات البحث.
- طريقة التجزئة النصفية لإيجاد معامل الثبات للاستبانة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA test) .

عرض النتائج ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي أسفرت عنها استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة ومناقشتها في ضوء أسئلة البحث:

◄ **السؤال الأول:**

ما أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي باستخدام اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة، والجدول الآتي رقم (١) يوضح نتيجة ذلك:

الجدول (١)

يوضح نتيجة اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة للتعرف إلى آراء أفراد العينة حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
١	الوسائل التعليمية تساعد في تحقيق أهداف المقرر.	٤,٤٠	٠,٩٧	٤,٥٨	٨١	٠,٠٠٨	دالة	موافقة
٢	الوسائل التعليمية تعمل على تنمية التفكير العلمي.	٤,٨٠	٠,٤٢	١٣,٥٠	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
٣	الوسائل التعليمية مكون أساسي لا يمكن فصله عن مقرر العلم في حياتنا.	٤,٩٠	٠,٣٢	١٩,٠٠	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
٤	استخدام الوسائل التعليمية يسهل تدريس عدد كبير من التلاميذ.	٤,٧٠	٠,٤٨	١١,١٣	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
٥	الوسائل التعليمية تحدث الإثارة والتشويق لدى التلاميذ.	٤,٧٠	٠,٤٨	١١,١٣	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
٦	يؤدي استخدام الوسائل التعليمية إلى زيادة التحصيل الأكاديمي.	٤,٧٠	٠,٤٨	١١,١٣	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
٧	استخدام الوسائل التعليمية يزيد من تقبل التلاميذ لمقرر العلم في حياتنا.	٤,٦٠	٠,٥٢	٩,٨٠	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
٨	يساعد استخدام الوسائل التعليمية التلاميذ في الاحتفاظ بالمعالومات.	٤,٣٠	٠,٩٥	٤,٣٣	٨١	٠,٠٠٢	دالة	موافقة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
٩	استخدام الوسائل التعليمية يزيد من التفاعل الإيجابي ومشاركة التلاميذ أثناء التدريس.	٤,٤٠	٠,٩٧	٤,٥٨	٨١	٠,٠٠١	دالة	موافقة

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن جميع عبارات الاستبانة حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي قد حصلت على فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي والقيمة المحكية، مما يعني موافقة أفراد العينة على جميع الفقرات، الأمر الذي يدل على مدى إدراك المعلمين لدور الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي، وفاعليتها في تحقيق التعلم، ومدى إدراكهم لأهمية الوسائل التعليمية التي تعود على التلميذ والمعلم نفسه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عسقول (١٩٩٠) ، ودراسة الطيب (٢٠٠٣) ودراسة محمد (٢٠٠٥) ودراسة ويليام وآخرون (William et,al, 2005) ودراسة عمر (٢٠٠٩) حول أهمية الوسائل التعليمية ودورها في تحقيق أهداف التدريس.

ونشير هنا إلى أنه من أبرز المشكلات التي تواجه التربويين في مجال استخدام الوسائل التعليمية هو عدم قناعة المعلمين بأهمية الوسائل التعليمية ومعرفتهم بقواعد استخدامها خاصة في المرحلة الابتدائية (الأساسية) ، ولا يكمن الحل فقط- من وجهة نظر الباحثيْن- بإصدار التعليمات للمعلمين باستخدام وسائل تعليمية محددة عند تدريس موضوعات معينة، بل يستوجب أيضاً وجود قناعة لدى هؤلاء المعلمين بأهمية استخدامها.

وهنا تقع المسؤولية الكبيرة على الجهات المختصة ذات الصلة بالتدريب بغية تطوير قناعات المعلمين حتى يقبلوا على استخدام الوسائل التعليمية بكل ثقة وجرأة.

◄ **السؤال الثاني:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيان حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي تعزى لكل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات أفراد العينة حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم

في حياتنا للصف السابع الأساسي وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والجداول الآتية تبين نتيجة ذلك.

الجدول (٢)

يوضح النتائج الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع وفق متغير الجنس

المتغير	نوع المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
الجنس	ذكور	٣,١٧	٠,٥٢	٠,٩٠٢	٨١	٠,٣٩٣	غير دالة	لا توجد فروق بين متوسطي المجموعتين
	إناث	٣,٤٩	٠,٦١					

الجدول (٣)

يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات أفراد العينة حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع وفق متغير المؤهل العلمي

المتغير	طريقة المقارنة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	١,٢٤٣	٣	٠,٤١٤	٠,٣١٦	٠,٢٩٥	غير دالة	لا توجد فروق بين متوسطي المجموعتين
	داخل المجموعات	١,٥٩٨	٦	٠,٢٦٦				
الكلي		٢,٨٤١	٩	–				

الجدول (٤)

يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات أفراد العينة حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع وفق متغير سنوات الخبرة

المتغير	طريقة المقارنة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٠,٣٨٨	٣	٠,١٢٩	٠,٣١٦	٠,٨١٤	غير دالة	لا توجد فروق بين متوسطي المجموعتين
	داخل المجموعات	٢,٤٥٢	٦	٠,٤٠٩				
الكلي		٢,٨٤١	٩	–				

يتضح من الجداول (٢، ٣، ٤) أن الفروق بين استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيانة حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) .

وتدل هذه النتيجة على أن جميع أفراد العينة من المعلمين ذكوراً كانوا أو إناث وبمختلف مؤهلاتهم وسنوات خبرتهم يتفقون في جميع ما ذكر من فقرات فيما يتعلق بأهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عمر (٢٠٠٩م) ، وعليه يعتقد الباحثان أن أهمية الوسائل التعليمية لم تعد مرتبطة بالنوع أو المؤهل أو الخبرة، كما تعكس النتيجة فيما يراه الباحثان مدى إدراك أفراد العينة لما يمكن أن تسهم به الوسائل التعليمية في تطوير أداء المعلم بمرحلة الأساس وتفعيل مقرر العلم في حياتنا الذي يقوم بتدريسه، ونقل العملية التدريسية فيه من حال اتصال وتلقين للمعلومات إلى حال تفاعل مما يساعد على تحقيق الأهداف وترجمتها إلى سلوك تعليمي.

◄ **السؤال الثالث:**

ما مدى استخدام معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمدى استخدام الوسائل التعليمية المنتجة محلياً في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي باستخدام اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة، والجدول الآتي (٥) يوضح نتيجة ذلك.

الجدول (٥)

يوضح نتيجة اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة للتعرف على آراء أفراد العينة حول مدى استخدام الوسائل التعليمية المنتجة محلياً في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي

الرقم	الوسائل التعليمية المنتجة محلياً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
١	السبورة الطباشيرية	٤,٢٠	٠,٩٢	٤,١٣	٨١	٠,٠٠٣	دالة	مستخدمة
٢	الملصقات التعليمية (Posters)	٤,٠٠	١,١٦	٢,٧٤	٨١	٠,٠٢٣	دالة	مستخدمة
٣	اللوحة الوبرية	٢,٨٠	١,٦٢	٠,٥٦	٨١	٠,٥٩١	غير دالة	غير مستخدمة
٤	لوحة الجيوب	٣,٠٠	١,٤١	٠,٠٠	٨١	١,٠٠٠	غير دالة	غير مستخدمة

الرقم	الوسائل التعليمية المنتجة محلياً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
٥	النماذج المجسمة	٢,٦٠	١,٣٥	٠,٩٤	٨١	٠,٣٧٣	غير دالة	غير مستخدمة
٦	المؤشر المحلي «البسطونة، المسطرة»	٤,٥٠	٠,٥٣	٩,٠٠	٨١	٠,٠٠٠	دالة	مستخدمة
٧	الفحم النباتي لإنتاج الطاقة الحرارية	٤,٣٠	١,٠٦	٣,٨٨	٨١	٠,٠٠٤	دالة	مستخدمة
٨	برادة الحديد «تحديد خطوط القوة المغنطيسية»	٣,٩٠	١,١٠	٢,٥٩	٨١	٠,٠٢٩	دالة	مستخدمة
٩	الشاكوش والمسامير «تحديد قوة الضغط»	٤,٤٠	٠,٩٧	٤,٥٨	٨١	٠,٠٠٨	دالة	مستخدمة
١٠	الحقن الطبية «لتحديد عمل المكبس»	٤,٧٠	٠,٤٨	١١,١٣	٨١	٠,٠٠٠	دالة	مستخدمة
١١	الآلات البسيطة «منشار، زردية، كماشة»	٤,٨٠	٠,٣٢	١٩,٠٠	٨١	٠,٠٠٠	دالة	مستخدمة
١٢	الروافع «ماشة، درداقة٠٠»	٤,٨٠	٠,٤٢	١٣,٥٠	٨١	٠,٠٠٠	دالة	مستخدمة
١٣	البالون «تحديد مبدأ رد الفعل»	٤,٤٠	٠,٩٧	٤,٥٨	٨١	٠,٠٠٨	دالة	مستخدمة
١٤	عفن الخبز «أحد أنواع الفطريات»	٤,٤٠	٠,٩٧	٤,٥٨	٨١	٠,٠٠٨	دالة	مستخدمة
١٥	حيوانات البيئة المحلية «فئران، أرانب للتشريح»	٣,١٠	١,٢٩	٠,٢٥	٨١	٠,٨١١	دالة	مستخدمة
١٦	الشفافيات التعليمية والشرائح الشفافة	٣,٣٠	١,٤٢	٠,٦٧	٨١	٠,٥٢٠	غير دالة	غير مستخدمة

بالنظر إلى الجدول (٥) السابق يتضح لنا أن أغلب الوسائل التعليمية والمواد المنتجة محلياً مستخدمة في تدريس مقرر العلم في حياتنا، وذلك لحصولها على فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي والقيمة المحكية، أما الوسائل التعليمية التي أخذت الأرقام ٣، ٤، ٥، ١٥، ١٦ فلم تحصل على فروق ذات دلالة إحصائية، الأمر الذي يدل على مدى تباين الآراء حولها، وبالتالي عدم استخدامها، **وعليه فإن الوسائل والمواد التعليمية المنتجة محلياً والمستخدمة في تدريس مقرر العلم في حياتنا تتمثل في:**

- لوحة (سبورة) الطباشير.

- لوحة عرض الرسومات والملصقات (البوستر) .
- المؤشر المحلي (البسطونة أو المسطرة) .
- الفحم النباتي لإنتاج الطاقة الحرارية.
- برادة الحديد.
- الشاكوش والمسامير (تحديد الضغط) .
- الحقن الطبية (لتحديد عمل المكبس) .
- الآلات البسيطة (منشار، كماشة، إلخ)
- الروافع (ماشة، درداقة، إلخ)
- البالون (تحديد مبدأ رد الفعل) .
- عفن الخبز (أحد أنواع الفطريات) .

أما الوسائل والمواد التعليمية غير المستخدمة فتتمثل فيما يأتي:

- اللوحة الوبرية.
- لوحة الجيوب.
- النماذج المجسمة.
- حيوانات البيئة المحلية (للتشريح) .
- الشفافيات التعليمية والشرائح الشفافة.

تعكس نتيجة الفقرات ١، ٢، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤ مدى استفادة المعلمين من البيئة المحلية في إنتاج وسائل ومواد تعليمية عديدة واستخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي، وتتفق هذه النتائج مع ما ذهبت إليه دراسة المقطري (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن أكثر الوسائل التعليمية استخداماً هي اللوحات التعليمية، الرسوم الخطية والمجسمات ومع دراسة الطيب (٢٠٠٣) التي خلصت إلى أن السبورة الطباشيرية هي أكثر الوسائل التعليمية استخداماً بحيث تتوافر بدرجة كبيرة جداً، وما عداها من وسائل لا تستخدم إلا بقدر قليل جداً.

أما الفقرات ٣، ٤، ٥، ١٥، ١٦ فلم تحصل على فروق ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لم تحظ بموافقة أفراد العينة، الأمر الذي يعكس عدم استخدامها من قبل المعلمين، وتتفق في ذلك مع دراسة الطيب (٢٠٠٣) ، وقد يُعزى ذلك إلى عدم توافر موادها الخام من البيئة المحلية، علماً بأن هذه الوسائل والمواد التعليمية (لوحات العرض، الشفافيات، والنماذج

المجسمة) لا يمكن الاستغناء عنها، ولا تستطيع السبورة الطباشيرية أن تحل محلها، فهي ضرورية، وبخاصة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الذين تقتضي مرحلتهم التعليمية التعامل مع المحسوسات (أحمد، ٢٠٠٢) ، وفي هذا الصدد فقد أورد دوشستال (1991 ,Duchstal) أن تقديم أنماط مختلفة من الصور والرسوم التعليمية من خلال وضعها على اللوحة الوبرية أو الكهربائية مثلاً سوف يثير اهتمام التلاميذ، مما يساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول، مما يمكن تعلمه من خلال التدريس اللفظي.

نستنتج مما سبق وبحسب وجهة نظر المعلمين من أفراد العينة– أن هناك استخداماً بقدر كبير للوسائل والمواد التعليمية المنتجة محلياً، ولعل ذلك يتماشى مع ما ورد في سياق المقدمة عن أهمية الاستفادة من البيئة المحلية في إنتاج الوسائل التعليمية، وربط تلميذ مرحلة التعليم الأساسي ببيئته، الأمر الذي يتفق والمضامين العامة للحلقة الثالثة من التعليم الأساسي من حيث تطويع البيئة المحلية لبلوغ أهداف المرحلة، ويتفق ذلك مع ما خلصت إليه دراسة محمد (٢٠٠٥) من أن تطويع البيئة المحلية لإنتاج بعض الوسائل التعليمية وتصميمها يساعد في حل بعض المشكلات المتعلقة بالنواحي المالية.

◄ **السؤال الرابع:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول استخدام معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً تعزى لكل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لاستجابات أفراد العينة حول استخدام معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً، وفق متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والجداول الآتية تبين نتيجة ذلك.

الجدول (٦)

يوضح النتائج الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول استخدام معلمو مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً وفق متغير الجنس

المتغير	نوع المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
الجنس	ذكور	٤,١٨	٠,٣٩	٠,٥٥٧	٨١	٠,٥٩٣	غير دالة	لا توجد فروق بين متوسطي المجموعتين
	إناث	٤,٠٦	٠,٢٨					

الجدول (٧)

يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات أفراد العينة حول استخدام معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً وفق متغير المؤهل العلمي

المتغير	طريقة المقارنة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	٠,٥٦٥	٣	٠,١٨٨	٣,٣٧٧	٠,٠٩٥	غير دالة	لا توجد فروق بين متوسطي المجموعتين
	داخل المجموعات	٠,٣٣٥	٦	٠,٠٥٦				
الكلي		٠,٩٠٠	٩	-				

الجدول (٨)

يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات أفراد العينة حول استخدام معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً وفق متغير سنوات الخبرة

المتغير	طريقة المقارنة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٠,٣٠٢	٣	٠,٠٦٨	٣,٣٧٧	٠,٦٤٩	غير دالة	لا توجد فروق بين متوسطي المجموعتين
	داخل المجموعات	٠,٦٩٨	٦	٠,١١٦				
الكلي		٠,٩٠٠	٩	-				

بالنظر إلى الجداول (٦، ٧، ٨) يتبين أن الفروق بين استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة حول استخدام معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) .

وتدل هذه النتيجة على أن آراء أفراد العينة من المعلمين ذكوراً كانوا أم إناثاً، وعلى اختلاف مؤهلاتهم وسنوات خبرتهم، جاءت متفقة مع ما ذكر من فقرات فيما يتعلق باستخدام معلمي مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي للوسائل التعليمية المنتجة محلياً، الأمر الذي يعكس مدى الحرص لدى معظم أفراد العينة من المعلمين على استخدام هذه الوسائل التعليمية، ومدى استفادتهم من البيئة المحلية في إنتاج وسائل ومواد تعليمية عديدة، واستخدامها بما يعينهم على تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمر (٢٠٠٩) ، ومع دراسة المقطري (٢٠٠٧) ، وإن اختلفت عنها فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي.

كما تؤكد النتيجة على أهمية انفتاح المدرسة على البيئة، ومساهمتها في الأنشطة الإنتاجية المختلفة، وتهيئة الدارسين للانخراط في الحياة العملية، ولعل هذا ما تهدف إليه مرحلة التعليم الأساسي في السودان (التقرير الوطني للتعليم في السودان، ٢٠٠٨) .

◄ السؤال الخامس:

ما مدى توافر أجهزة عرض الوسائل التعليمية التي يمكن توظيفها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخدم حساب النسب المئوية والأعداد لاستجابات أفراد العينة على مدى توافر أجهزة عرض الوسائل التعليمية التي يمكن توظيفها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي، حيث كانت النتائج تبعاً لما هو موضح بالجدول أدناه:

الجدول (٩)

يوضح النسب المئوية لتوافر أجهزة الوسائل التعليمية التي يمكن توظيفها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي

م	اسم الجهاز التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية لتوفره
١	العارض فوق الرسأسي	٨	٪٩,٧
٢	عرض المواد المعتمة	٦	٪٧,٣
٣	عرض الشرائح الشفافة	٤	٪٤,٩
٤	الفيديو	٦	٪٧,٣
٥	جهاز التسجيل الصوتي	٩	٪١١
٦	جهاز عرض البيانات Video Projector	١٠	٪١٢,٢
٧	الميزان العادي «لقياس الكتلة»	٦٠	٪٧٣,٢
٨	الميزان الحساس «لقياس الكتلة»	٩	٪١١
٩	أجهزة قياس الحجوم «ماصة، سحاحة، مخبار، مدرج»	٨	٪٩,٧
١٠	المؤشر الضوئي	٦	٪٧,٣
١١	الثيرموميتر الطبي	٧	٪٨,٥
١٢	البوصلة	٩	٪١١
١٣	المغناطيس «القضيب، حدوة الحصان»	٧٢	٪٨٧,٨
١٤	جهاز الحاسوب	٧	٪٨,٥

بالنظر إلى الجدول (٩) أعلاه يتبين لنا أن معظم الأجهزة التي يمكن استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا حصلت على نسب متدنية، مما يعني عدم توافرها بمدارس الأساس بمحلية كرري.

ويتضح من هذه النتائج أن أفراد العينة يقرون بعدم توافر معظم أجهزة الوسائل التعليمية بمدارسهم، العبارات (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٥) ، (٦) ، (٨) ، (٩) ، (١٠) ، (١١)، (١٢) ، (١٤) ، الأمر الذي يُفهم منه عدم استخدامهم لهذه الأجهزة في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو سقير (١٩٩٤)، والعوضي وغزاوي (١٩٩٢) ، والراشدي (١٩٩٥) ودراسة الطيب (٢٠٠٣) فيما أشارت إليه هذه الدراسات من عدم توافر أجهزة الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس.

أما الأجهزة التي حظيت بنسبة توافر كبيرة فقد تمثلت في المغناطيس على شكل قضيب ومغنطيس حدوة الحصان (٨٧,٨٪) والميزان العادي لقياس الكتلة (٧٣,٢٪) ، الأمر الذي يشير إلى إمكانية استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي، وربما يعزى ذلك إلى سهولة الحصول عليها نظراً لرخص ثمنها وربما تتماشى هذه النتيجة في إطارها العام مع ما توصلت إليه دراسة المقطري (٢٠٠٧) ، والتي أشارت إلى تدني استخدام معلمي العلوم للأجهزة التعليمية إذ إن استخدامها قاصرٌ على بعض المواد والأجهزة المتاحة مثل أنابيب الاختبار والكؤوس والدوارق الزجاجية وحامل أنابيب الاختبار.

بصفة عامة تشير النتائج في الجدول (٩) إلى أن نسبة توافر الأجهزة التي يمكن استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي هي (١٤,٣٪)، وهي نسبة ضعيفة جداً، ولعلها في ذلك تتفق في مجملها مع ما توصلت إليه دراسة عمر (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن استخدام المعلمين للوسائل والأجهزة التعليمية كان يتسم بالضعف العام؛ أي أنه ومن قائمة الأجهزة البالغ عددها (١٤) ، توافر بدرجة كبيرة فقط عدد جهازين، وهما: المغناطيس (على شكل قضيب ومغناطيس حدوة الحصان) ، والميزان العادي «لقياس الكتلة»، وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشاعر (١٩٩٣) التي أشارت إلى أن نسبة توافر الأجهزة التعليمية بالمدارس هي (٥٥٪) ، ونسبة توافر المواد التعليمية (٦٥٪) ، بينما أشارت دراسة أحمد (٢٠٠٢) إلى نسبة (٥٧٪) وهي نسب مقبولة.

وفي هذا الصدد يؤكد بعض التربويين على أهمية أن يكتشف تلميذ المراحل الأولية الأشياء بنفسه ويكتسب المهارات اللازمة، إلا أن خبرته القليلة تتطلب مساعدته من قبل

الكبار، وذلك بتوفير المواد والأجهزة التعليمية التي تجعله قادراً على فهم العالم من حوله، فتوافر أجهزة تعليمية في متناول كل من التلميذ والمعلم يقلل من الالتباس في فهم أسئلة المعلمين وإجابات التلاميذ وتفسيرها (Grover & Barron,1995) .

أما ألن (Allen،٢٠٠٥) فقد أشار إلى أهمية تعلم مقررات العلوم بالعمل عن طريق وسائل وأجهزة تعليمية متنوعة تأخذ في الاعتبار الظروف والإمكانات المحلية المتوافرة.

في ضوء ذلك يرى الباحثان أنه من الأهمية أن يُركَّز في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي على التعلم بالعمل والممارسة وإعطاء التلميذ الحرية ليعمل بيده، وأن يسعى جاهداً لاكتشاف الأشياء بنفسه تحت إشراف معلم المقرر، وبالتالي لا يمكن للمعلم الاستغناء عن الأجهزة في المواقف التعليمية المختلفة، ولكي يقوم المعلم بهذه المهمة خير قيام فعلى الجهات المسؤولة توفير التجهيزات المادية والأجهزة التعليمية المناسبة التي تخدم المقرر.

◄ **السؤال السادس:**

ما الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال أعلاه، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع، والجدول (١٠) الآتي يوضح نتيجة ذلك:

الجدول (١٠)

يوضح نتيجة اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة للتعرف على آراء أفراد العينة حول الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
١	عدم إلمام المعلم بقواعد استخدام الوسائل التعليمية	٢,٧٠	١,٤٢	٠,٦٧	٨١	٠,٥٢٠	غير دالة	عدم موافقة
٢	لا تتوافر الخبرة لدى المعلم لتجهيز الوسائل التعليمية	٣,٦٠	١,٤١	٠,٠٠	٨١	١,٠٠٠	غير دالة	عدم موافقة
٣	ضعف تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية	٤,٤٠	٠,٥٢	٨,٥٧	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
٤	لا يجد المعلم الوقت الكافي لإعداد الوسائل التعليمية	٤,٢٠	٠,٩٢	٤,١٣	٨١	٠,٠٠٣	دالة	موافقة
٥	كثرة الأعباء التدريسية للمعلم	٤,٢٥	٠,٨٠	٧,١٩	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
٦	عدم وجود فني متخصص لإنتاج الوسائل التعليمية وصيانتها	٤,٦٣	٠,٧٩	١١,٥٩	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
٧	لا تتوافر المواد الخام لإنتاج الوسائل التعليمية	٤,٨١	٠,٤٠	٢٦,٨٦	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
٨	عدم وجود قناعة كافية بأهمية استخدام الوسائل التعليمية	٣,٠٠	١,٤١	٠,٠٠	٨١	١,٠٠٠	غير دالة	عدم موافقة
٩	لا يوجد دليل خاص بالوسائل التعليمية يشرح طريقة إنتاجها	٤,٥٣	١,٠٧	١٢,٠٧	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
١٠	تفتقر المدارس لأجهزة الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مقرر العلم في حياتنا	٤,٤٧	٠,٧٢	٨,١٨	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
١١	عدم ملاءمة تصميم حجرات البحث لأجهزة العرض الضوئي	٤,٣٤	١,٠٢	٧,٥٨	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
١٢	المعلم غير ملم بما هو متوافر من وسائل تعليمية	٤,٤٠	١,٣٥	٠,٩٤	٨١	٠,٣٧٣	غير دالة	عدم موافقة
١٣	ازدحام الفصول يحول دون الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية	٢,٦٠	١,٢٧	١,٠٠	٨١	٠,٣٤٣	غير دالة	عدم موافقة
١٤	التكلفة العالية لإنتاج وشراء بعض الوسائل التعليمية	٤,٣٠	٠,٦٩	٧,٤٤	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة
١٥	عدم اهتمام الوزارة بتأهيل وتدريب المعلمين في مجال الوسائل التعليمية	٤,٥٠	١,٠٠	١٠,٥٦	٨١	٠,٠٠٠	دالة	موافقة

يُلاحظ من الجدول السابق (رقم ١٠) أن الفقرات (٣) ، (٤) ، (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٩)، (١٠)، (١١) ، (١٤) ، (١٥) قد حصلت على فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن أفراد العينة المستهدفة يتفقون مع أغلب الصعوبات التي ذُكرت، والتي من شأنها أن تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي.

وبالمقابل فقد أظهرت النتائج أن هناك ثمة صعوبات وردت في سياق الاستبانة لم يبد أفراد العينة موافقتهم عليها (الفقرات: ١، ٢، ٨، ١٢، ١٣) حيث لم تحصل على فروق ذات دلالة إحصائية، **والتي تمثلت في**:

- عدم إلمام المعلم بقواعد استخدام الوسائل التعليمية.
- لا تتوافر الخبرة لدى المعلم لتجهيز الوسائل التعليمية.
- عدم وجود قناعة كافية بأهمية الوسائل التعليمية.
- المعلم غير ملم بما هو متوافر من وسائل تعليمية.
- ازدحام الفصول يحول دون الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية.

وتبعاً لهذه النتيجة فإن الصعوبات التي تواجه استخدام الوسائل التعليمية، جاءت منسجمة مع ما أشارت إليه كثير من الدراسات، ومنها دراسة أبوسقير (١٩٩٤)، الفرا (١٩٩٥)، الراشدي (١٩٩٥)، دراسة العوضي وغزاوي (١٩٩٢)، ودراسة المقطري (٢٠٠٧)، **والتي تمثلت فيما يأتي**:

- ضعف تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية.
- لا يجد المعلم الوقت الكافي لإعداد الوسائل التعليمية.
- كثرة الأعباء التدريسية للمعلم.
- عدم وجود فني متخصص لإنتاج وصيانة الوسائل التعليمية.
- لا تتوافر المواد الخام لإنتاج الوسائل التعليمية.
- لا يوجد دليل خاص بالوسائل التعليمية يشرح طريقة إنتاجها.
- تفتقر المدارس لأجهزة الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مقرر العلم في حياتنا.
- عدم ملاءمة تصميم حجرات البحث لأجهزة العرض الضوئي.
- التكلفة العالية لإنتاج وشراء بعض الوسائل التعليمية.
- عدم اهتمام الوزارة بتأهيل المعلمين وتدريبهم في مجال الوسائل التعليمية.

يرى الباحثان، وفي ضوء هذه النتائج، أن الصعوبات التي وردت في الاستبانة لعلها تبدو خارج إرادة المعلم، في الوقت الذي لم يعتبر فيه أفراد العينة أن عدم إلمام المعلم بقواعد

استخدام الوسائل التعليمية، وعدم توافر الخبرة لتجهيز الوسائل التعليمية، وعدم وجود قناعة كافية بأهمية استخدام الوسائل التعليمية من الصعوبات التي تواجههم في استخدام الوسائل التعليمية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أحمد (٢٠٠٢) ، فيما أشارت إليه من صعوبات ضمن نتائج دراسته، تمثلت بعدم قناعة المعلم بأهمية استخدام الوسيلة التعليمية، وعدم توافر التسهيلات المادية المساعدة لاستخدامها، وعدم قناعة إدارة المدرسة بأهمية الوسائل التعليمية، الأمر الذي ربما يعكس اتجاهاً إيجابياً، واستعداداً لدى المعلمين الذين يقومون بتدريس مقرر العلم في حياتنا لاستخدام الوسائل التعليمية متى ما ذُلِّلت الصعوبات سالفة الذكر، ما دامت لديهم القناعة والخبرة في استخدامها، وعليه تنسجم هذه المحصلة إلى حدٍّ كبير مع ما أُشير إليه في سياق مناقشة السؤال الأول الذي خلص إلى مدى إدراك المعلمين لأهمية الوسائل التعليمية، ودورها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي.

- **السؤال السابع:**

للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي تعزى لكل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. والجداول الآتية تبين نتيجة ذلك:

الجدول (١١)

يوضح النتائج الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	نوع المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
الجنس	ذكور	٣,٠٢	٠,٧٤	٠,٨٧١	٨١	٠,٤٠٩		لا توجد فروق بين متوسطي المجموعتين
	إناث	٣,٣٧	٠,٥١					

الجدول (١٢)

يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	طريقة المقارنة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	٢,١٨٠	٣	٠,٧٢٧	٣,٢١٤	٠,١٠٤	غير دالة	لا توجد فروق بين متوسطي المجموعتين
	داخل المجموعات	٠,٣٥٦	٦	٠,٢٢٦				
الكلي		٠,٥٣٦	٩	–				

الجدول (١٣)

يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي وفقاً سنوات الخبرة

المتغير	طريقة المقارنة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٠,٤٣٢	٣	٠,١٤٤	٠,٢٧٩	٠,٨٣٩	غير دالة	لا توجد فروق بين متوسطي المجموعتين
	داخل المجموعات	٣,١٠٤	٦	٠,٥١٧				
الكلي		٣,٥٢٦	٩	–				

يتضح لنا من بيانات الجداول أعلاه (١١، ١٢، ١٣) ، أن الفروق بين استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيانة حول الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي، وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) . ولعل في ذلك إشارة إلى أن هناك اتفاقاً بين أفراد العينة في نظرتهم للصعوبات، وربما تعزى هذه النتيجة إلى مدى معايشة المعلمين من أفراد العينة بمُختلف فئاتهم لهذه الصعوبات والمعوقات من خلال ممارستهم الفعلية في تدريس المقرر، بحيث أصبح هذا الوضع ماثلاً أمامهم، ولا سيما في ظل شح الموارد والإمكانات المتاحة.

عليه يتضح لنا مدى ضعف تأثير المتغيرات الثلاثة سالفة الذكر، أي أن جميع المفحوصين من أفراد العينة بمختلف فئاتهم ومؤهلاتهم وسنوات خبرتهم، يتفقون في

متوسطات إجاباتهم حول فقرات الاستبانة المتعلقة بالصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساس.

وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة مع ما توصلت إليه دراسة المقطري (٢٠٠٧) فيما يتعلق بمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تقديرات أفراد العينة من المعلمين لمعوقات استخدام الوسائل التعليمية لصالح حملة شهادة الدبلوم، ولصالح ذوي الخبرات الطويلة، وإن اتفقت معها فيما يتعلق بمتغير الجنس.

خلاصة النتائج والتوصيات:

١. المستوى العالي لإدراك المعلمين لأهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا.

٢. هناك استخدام بقدر كبير للوسائل والمواد التعليمية المنتجة من البيئة المحلية، والمستخدمة في تدريس مقرر العلم في حياتنا، مما يؤدي لربط التلميذ ببيئته المحلية.

٣. إن نسبة توافر الأجهزة التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا بالمدارس عينة البحث بلغت (١٤,٣٪) وهي نسبة ضعيفة، إذ إنه– ومن قائمة الأجهزة البالغ عددها (١٤) – توافر بدرجة كبيرة فقط جهازان هما: المغناطيس على «شكل قضيب، أو حدوة الحصان» (٨٧,٨٪) ، والميزان العادي لقياس الكتلة (٧٣,٢٪) .

٤. وجود العديد من الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي من أهمها: كثرة العبء التدريسي، وعدم وجود الوقت الكافي لإعداد الوسائل التعليمية، ونقص المواد الخام اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية، وعدم ملاءمة تصميم حجرات الدراسة لأجهزة العرض الضوئي، وافتقار معظم المدارس لأجهزة الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مقرر العلم في حياتنا.

٥. لم يظهر البحث أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين استجابات أفراد العينة من المعلمين لأهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي، ودرجة استخدامهم للوسائل التعليمية المنتجة محلياً، والصعوبات التي تحول دون استخدامها تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.

في ضوء ما عُرض من نتائج، **يتقدم الباحثان بالحلول والتوصيات الآتية**، والتي من المأمول أن تسهم في تطوير عملية تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع بالتعليم الأساسي:

١. تزويد مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بالوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع، وتوفير التجهيزات الأخرى اللازمة لها.

٢. تخصيص جزء من الميزانية لكل مدرسة لشراء أجهزة الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي.

٣. الاهتمام بتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي وتأهيلهم في مجال الوسائل التعليمية.

٤. تبصير المعلمين بأهمية تطويع البيئة المحلية لإنتاج وتصميم الوسائل التعليمية.

٥. إعداد دليل خاص بالوسائل التعليمية في مقرر العلم في حياتنا، يشرح خطة استخدامها وكيفية إنتاجها من الخامات المحلية.

٦. تعيين فنيين متخصصين للمساهمة في إنتاج الوسائل التعليمية وصيانة الأجهزة التعليمية.

٧. مواكبة التطور التقني ومتابعة ما يستجد في مجال الوسائل التعليمية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو سقير، محمد سليمان (١٩٩٤) . دراسة تحليلية وتقويمية لواقع الوسائل التعليمية للمراحل الابتدائية والإعدادية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية للاجئين الفلسطينيين بالأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

٢. أبو شنب، محمد أحمد (١٩٩٣) . أضواء على الإستراتيجية القومية الشاملة للتعليم. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر.

٣. أحمد، محمد آدم (٢٠٠٢) . واقع الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة، الرياض: مجلة كليات المعلمين، المجلد الثاني، العدد الأول.

٤. التقرير الوطني للتعليم في السودان (٢٠٠٨) المؤتمر العالمي للتربية (ICE) ، المركز العالمي للتعليم بجنيف، مكتب التربية الدولي (IBE) ، ٢٥ – ٢٨ نوفمبر، الدورة (٤٨).

٥. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٠) . تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية. عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.

٦. الراشدي، محمد (١٩٩٥) . تقويم استخدام معلمي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية بالمرحلة الإعدادية في محافظة مسقط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

٧. زيتون، عايش (١٩٩٩) . أساليب تدريس العلوم (الطبعة الرابعة) . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٨. سالم، أحمد (٢٠٠٤) . تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.

٩. سالم، عبد الرحيم وآخرون (٢٠١٠) . السمات العامة لمناهج مرحلة التعليم الأساسي في السودان، لجنة الدراسات التربوية، المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم.

١٠. سرايا، عادل (٢٠٠٦) . تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم (الجزء الأول) . الرياض: مكتبة الرشد.

١١. الشاعر، عبد الرحمن (١٩٩٣) . احتياجات معلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية للتدريب على إنتاج الوسائل التعليمية، مجلة التربية المعاصرة، تصدر عن دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، العدد (٢٨) ، السنة العاشرة، ص ص ٢٢١ – ٢٤٧.

١٢. صبري، محمد إسماعيل (٢٠٠٨) . من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم. القاهرة: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

١٣. الطيب، خالد (٢٠٠٣) . مدى فاعلية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر موجهي ومعلمي هذه المادة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الاسلامية.

١٤. عبد المنعم، علي محمد (١٩٩٦) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. القاهرة: النعناني للتصوير والطباعة.

١٥. عسقول، محمد عبد الفتاح (١٩٩٠) . واقع الوسائل التعليمية للمرحلة الابتدائية في السودان ودولة الأمارات العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

١٦. عمر، زينب محمود (٢٠٠٩) . استخدام الوسائل التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية، ولاية كسلا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كسلا.

١٧. العوضي، عبد اللطيف وغزاوي، محمد (١٩٩٢) . دراسة مسحية ميدانية لواقع التقنيات التربوية في مدارس المرحلة المتوسطة بالكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد (٢٣) ص ص ٤٥– ٨٦.

١٨. الفرا، إسماعيل صالح (١٩٩٥) . معوقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية، الحلقة الثانية في التعليم الأساسي باليمن، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء.

١٩. الكلوب، بشير عبد الرحيم (٢٠٠٥) . التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم (ط: الثالثة) . عمان: دار الشروق.

٢٠. كمتور، عصام إدريس (٢٠٠٢) . تكنولوجيا التعليم أسس ومبادئ (الطبعة الأولى) . الرياض: مكتبة الرشد.

٢١. محمد، عبد المنعم حسين (٢٠٠٥) . فاعلية الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

٢٢. ميخائيل، امطانيوس (١٩٩٥) . التقويم التربوي الحديث. طرابلس: منشورات جامعة سبها.

٢٣. المقوشي، عبد الله عبد الرحمن (١٩٩٦) . مدى استخدام الوسائل التعليمية في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) . إدارة التخطيط التربوي. الخرطوم: جامعة الخرطوم للتشر.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Allen, Watson (2005) . Attitudes of teachers towards the Technology and using Instructional Media. JTE – Fall 2003, Volume 15, Number 2.*
2. *Branford, D & et. al (2000) . How people Learn: Brain, Mind, Experience and School, Expanded. Edition, National Academy Press, Washington, D. C.*
3. *Duchstal, P (1991) . Analysis Function illustration in text book, paper presented at the convention of AECT, April, 1991.*
4. *Grover, Robert & Barron D. (1995) . From the Section Editor. In: Morris, Betty J, Judith L. & Saretsky, L. , eds.: School Library Media Annual. Vol. 13, Englewood, Colo: Libraries.*
5. *Jonason, P. (1982) . Non – Book Media. Aself – paced.*
6. *Morang, Hunter & Margaret, Heringtone (2003) . Dyslexia and Effective Learning in secondary education, London: Whurr.*
7. *William, D. et. al (2005) . Media effect on Learning in Two population of children. Journal of Educational Technology, 7 (5) , Dissertation Abstracts International.*

الموقع الإلكتروني لـ (AECT) .

الملاحق:

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي بمحلية كرري

أخي المعلم / أختي المعلمة: ------------------------------

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،، وبعد

يقوم الباحثان الدكتور عصام إدريس كمتور والأستاذة نجود إبراهيم الطيب ببحث يهدف أساساً للتعرف على واقع استخدام الوسائل التعليمية وأهميتها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي في السودان من وجهة نظر المعلمين، عليه نرجو شاكرين التكرم بتخصيص جزء من وقتكم للإجابة عن فقرات هذا الاستبيان، علماً بأن ما ستدلون به من بيانات ومعلومات ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم فائق التقدير والامتنان،،،،

الباحثان

أولاً المعلومات الأولية:

برجاء وضع علامة (✗) أمام البديل الذي ينطبق عليك.

١. الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

٢. المؤهل العلمي: ثانوي ( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( )

٣. سنوات الخبرة:

أقل من ٥ سنوات ( ) أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات ( )

أكثر من ١٠ سنوات ( )

ثانياً محاور الاستبانة:

برجاء إبداء رأيكم بكل صراحة وصدق حول الفقرات الواردة في هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة (✗) أمام كل فقرة وأسفل البديل الذي يتفق ووجهة نظركم.

❖ **المحور الأول**: أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	الوسائل التعليمية تساعد في تحقيق أهداف المقرر.					
٢	الوسائل التعليمية تعمل على تنمية التفكير العلمي.					
٣	الوسائل التعليمية مكون أساسي لا يمكن فصله عن مقرر العلم في حياتنا.					
٤	استخدام الوسائل التعليمية يسهل تدريس عدد كبير من التلاميذ.					
٥	الوسائل التعليمية تحدث الإثارة والتشويق لدى التلاميذ.					
٦	يؤدي استخدام الوسائل التعليمية إلى زيادة التحصيل الأكاديمي.					
٧	استخدام الوسائل التعليمية يزيد من تقبل التلاميذ لمقرر العلم في حياتنا.					
٨	يساعد استخدام الوسائل التعليمية التلاميذ في الاحتفاظ بالمعالومات.					
٩	استخدام الوسائل التعليمية يزيد من التفاعل الإيجابي ومشاركة التلاميذ أثناء التدريس.					

❖**المحور الثاني– ١**: مدى استخدام المعلمين للوسائل التعليمية المنتجة محلياً في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي:

الرقم	الوسائل التعليمية المنتجة محلياً	مستخدمة بدرجة كبيرة	مستخدمة بدرجة متوسطة	غير مستخدمة
١	السبورة الطباشيرية			
٢	الملصقات التعليمية (Posters)			
٣	اللوحة الوبرية			
٤	لوحة الجيوب			
٥	النماذج المجسمة			
٦	المؤشر المحلي «البسطونة، المسطرة»			
٧	الفحم النباتي لإنتاج الطاقة الحرارية			
٨	برادة الحديد «تحديد خطوط القوة المغنطيسية»			
٩	الشاكوش والمسامير «تحديد قوة الضغط»			
١٠	الحقن الطبية «لتحديد عمل المكبس»			
١١	الآلات البسيطة «منشار، زردية، كماشة»			
١٢	الروافع «ماشة، درداقة٠٠»			
١٣	البالون «تحديد مبدأ رد الفعل»			
١٤	عفن الخبز «أحد أنواع الفطريات»			
١٥	حيوانات البيئة المحلية «فئران، أرانب للتشريح»			
١٦	الشفافيات التعليمية والشرائح الشفافة			

❖ **المحور الثاني- ٢**: مدى توفر الأجهزة التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي:

الرقم	اسم الجهاز التعليمي	متوافرة	غير متوافرة
١	العارض فوق الرسأسي		
٢	عرض المواد المعتمة		
٣	عرض الشرائح الشفافة		
٤	الفيديو		
٥	جهاز التسجيل الصوتي		
٦	جهاز عرض البيانات Video Projector		
٧	الميزان العادي «لقياس الكتلة»		
٨	الميزان الحساس «لقياس الكتلة»		
٩	أجهزة قياس الحجوم «ماصة، سحاحة، مخبار، مدرج»		
١٠	المؤشر الضوئي		
١١	الثيرموميتر الطبي		
١٢	البوصلة		
١٣	المغناطيس «القضيب، حدوة الحصان»		
١٤	جهاز الحاسوب		

❖**المحور الثالث:** الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع في التعليم الأساسي:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	عدم إلمام المعلم بقواعد استخدام الوسائل التعليمية					
٢	لا تتوفر الخبرة لدى المعلم لتجهيز الوسائل التعليمية					
٣	ضعف تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية					
٤	لا يجد المعلم الوقت الكافي لإعداد الوسائل التعليمية					
٥	كثرة الأعباء التدريسية للمعلم					
٦	عدم وجود فني متخصص لإنتاج وصيانة الوسائل التعليمية					
٧	لا تتوفر المواد الخام لإنتاج الوسائل التعليمية					
٨	عدم وجود قناعة كافية بأهمية استخدام الوسائل التعليمية					
٩	لا يوجد دليل خاص بالوسائل التعليمية يشرح طريقة إنتاجها					
١٠	تفتقر المدارس لأجهزة الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مقرر العلم في حياتنا					
١١	عدم ملائمة تصميم حجرات البحث لأجهزة العرض الضوئي					
١٢	المعلم غير ملم بما هو متوفر من وسائل تعليمية					
١٣	ازدحام الفصول يحول دون الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية					
١٤	التكلفة العالية لإنتاج وشراء بعض الوسائل التعليمية					
١٥	عدم اهتمام الوزارة بتأهيل وتدريب المعلمين في مجال الوسائل التعليمية					

تم بحمد الله

مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا وعلاقته بمستوى الروح المعنوية لديهم

د. مصطفى طلال الجلابنة*

*قائم بأعمال مدير دائرة شؤون أعضاء الهيئة التدريسية/ كلية الآداب والفنون/ جامعة فيلادلفيا/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا وعلاقته بمستوى الروح المعنوية لديهم. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا في الكليات العلمية والإنسانية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م، والبالغ عددهم (٢٩٠) عضو هيئة تدريس، منهم (١٦٠) في الكليات العلمية، و (١٣٠) في الكليات الإنسانية. وقد طبق الباحث الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس، وقد استجاب منهم (١٩٩) عضو هيئة تدريس، منهم (١٢٠) في الكليات العلمية، و (٧٩) في الكليات الإنسانية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانتين إحداهما للرضا الوظيفي حيث تكونت بصورتها النهائية من (٣٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: ظروف العمل، وطبيعة الرواتب والحوافز، والعلاقة بين العاملين، والإدارة المباشرة، والنمو المهني والترقيات. أما الاستبانة الثانية فكانت حول الروح المعنوية حيث تكونت بصورتها النهائية من (٢٣) فقرة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

١. إن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا بدرجة متوسطة.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا تعزى إلى متغير الكلية.

٣. إن مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا بدرجة كبيرة.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا تعزى إلى متغير الكلية.

٥. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١) بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا.

وفي ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة، أوصى الباحث بضرورة إتاحة الفرص أمام أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا للمشاركة الفاعلة في عملية اتخاذ القرارات التي تخص العملية التعليمية، والاهتمام بزيادة الرواتب لدى أعضاء هيئة التدريس. بحيث تغطي تكاليف المعيشة، وبشكل يقلل من شعورهم بأن رواتبهم تقل عن الجامعات الحكومية أو الأهلية. وضرورة سعي الإدارة المباشر إلى الاهتمام بعضو هيئة التدريس المتميز من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية، والتي تساعد في رفع مستوى الأداء لديهم. فضلاً عن توفير فرص المشاركة في الندوات والمؤتمرات، والتي تسهم في زيادة خبراتهم ومهاراتهم.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، الروح المعنوية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة فيلادلفيا.

Abstract:

The purpose of this study is to explore the level of Job satisfaction of Faculty members at Philadelphia University and its relation to their morale. The population of the study consisted of all faculty members at Philadelphia University in humanitarian and scientific faculties in the second semester of the academic year 2008\ 2009 totaling (290) Faculty members (160 in scientific faculties, 130 in humanities) . The researcher administrated the study on the population as a whole. (199) faculty members responded, 120 from scientific faculties and 79 from humanities. To achieve the study objective, the researcher prepared two questionnaires. One about job satisfaction and it consisted of (33) items divided into five areas, which were: work conditions, salaries and incentives, the relationship between the faculty members and the administration, professional development and promotions. Where as the second questionnaire was about the morale and it consisted of (23) items.

The findings of the study were as follows:

1. *The level of Job satisfaction of Faculty members at Philadelphia University was moderate.*
2. *There were no significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the level of Job satisfaction of faculty members due to faculty variable.*
3. *The level of morale of Faculty members at Philadelphia University was high.*
4. *There were no significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the level of morale of faculty members due to faculty variable.*
5. *There was a significant positive relation at the level of ($\alpha = 0.01$) between Job satisfaction and morale level of faculty members at Philadelphia University.*

In the light of the findings of the study results , the researcher recommends giving the academic staff members at Philadelphia University the opportunity to participate effectively in decision making in all matters relating to the teaching process, increasing their salaries to enable them to meet their needs and make them feel that their salaries are not less than the salaries of their counterparts at other universities, adopting a policy by the administration to

retain the outstanding academic staff members through giving them financial incentives to motivate them to work harder and improve the level of their performance, and finally allowing them the opportunity to take part in various symposiums and conferences to enhance their expertise and skills.

Key Words: *Job satisfaction, Morale, Faculty members, Philadelphia University.*

خلفية الدراسة وأهميتها:

مقدمة:

زاد الاهتمام بالرضا الوظيفي للعاملين في المؤسسات التربوية وغير التربوية، انطلاقاً من أن هناك علاقة بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى إنتاجية العاملين، ولا شك في أن العمل على زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين يشكل عاملاً أساسياً في زيادة فاعلية الأداء المؤسسي، وبالتالي السعي نحو التطوير والتجديد.

وجاء الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي؛ وذلك كنتيجة لزيادة الشعور بأهمية الرضا الوظيفي لديهم أثناء ممارستهم لمهماتهم، ولما لأعضاء هيئة التدريس من أدوار في رسم المستقبل لمجتمعاتهم، وللقوة التي يملكونها في تطوير ونقل الأهداف والغايات لمؤسسات التعليم العام (طناش، ١٩٩٠).

لقد تعددت مفاهيم الرضا الوظيفي إلا أنها اتجهت إلى اعتبار الرضا الوظيفي يشكل مجموعة المشاعر الإيجابية أو السلبية التي يبديها العاملون في مؤسساتهم تجاه القيادة، وطبيعة العمل، والراتب، والحوافز، وفرص الترقية. فقد عرفه سكيرميرهون (Schermerhorn,2000) بأنه درجة الشعور الايجابي أو السلبي لأعضاء المنظمة حيال أعمالهم وواجباتهم فيها. وبيَّن حريم (٢٠٠٤) أن الرضا الوظيفي يمثل حالة عاطفية انفعالية إيجابية ناشئة عن عمل الفرد أو خبرته العملية، وينتج الرضا الوظيفي عن مدى إدراك الفرد إلى أي مدى يوفر العمل تلك الأشياء التي يراها مهمة. وعرَّفه الصيرفي (٢٠٠٣) بأنه مجموعة المشاعر النفسية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله، وقد تكون إيجابية أو سلبية، وهذه المشاعر هي المعبرة عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله. وبيَّن لي وشاني (Li and Shani,1991) أن الرضا الوظيفي هو مجموعة المواقف العاطفية من قبل الأفراد نحو الوظائف، وهذا يتوقف على الانسجام بين المكافآت التي تقدمها بيئة العمل للفرد وأولويات الفرد لهذه الوظائف.

من خلال ما تقدم يتبين بأن الرضا الوظيفي يشكل مجموعة المشاعر والاتجاهات المتوافرة لدى الأفراد تجاه أعمالهم من حيث، ظروف العمل، والعلاقات بين العاملين، وطرق الاتصال بينهم، والأنماط القيادية وبيئة العمل، والحوافز والرواتب.

وقد أظهرت الدراسات أن الرضا عن العمل يتأثر بشخصية الفرد، فهناك أناس بطبيعتهم وشخصياتهم أقرب إلى الرضا أو الاستياء. **ومن أهم هذه المسببات كما ذكرها ماهر** (٢٠٠٣) **ما يأتي**:

١. **احترام الذات**: كلما كان هناك ميل لدى الفرد للاعتداد برأيه، واحترام ذاته، والعلو بقدره كلما كان أقرب إلى الرضا عن العمل. أما أولئك الأشخاص الذين يشعرون ببخس في قدرهم، أو عدم اعتداد بالذات فإنهم عادة ما يكونون غير راضين عن العمل.

٢. **تحمل الضغوط**: كلما كان الفرد قادراً على تحمل الضغوط في العمل والتعامل والتكيف معها، كلما كان أكثر رضا. أما أولئك الذين يتقاعسون بسرعة وينهارون فور وجود عقبات فإنهم عادة ما يكونون غير راضين.

٣. **المكانة الاجتماعية**: كلما ارتفعت المكانة الاجتماعية، أو الوظيفة والأقدمية كلما زاد رضا الفرد عن عمله. أما إذا قلت مكانة الفرد وظيفياً واجتماعياً وقلت الأقدمية زاد استياء الفرد.

٤. **الرضا العام عن الحياة**: يميل الأفراد السعداء في حياتهم أن يكونوا سعداء في عملهم، أما التعساء في حياتهم وغير الراضين عن نمط حياتهم العائلية والزوجية والاجتماعية، فإنهم عادة ما ينقلون هذه التعاسة إلى عملهم.

كما وضَّح **فليه وعبد المجيد** (٢٠٠٥) بأن العناصر المختلفة للرضا الوظيفي هي: الأجر: ويكون دوره في منع مشاعر الاستياء من أن تستحوذ على الفرد. ومحتوى العمل، ويتمثل في المسؤولية التي يحتويها العمل، وطبيعة أنشطة العمل، وفرص الإنجاز التي يوفرها العمل، ويتعلق أيضاً بمحتوى العمل: درجة تنوع مهمات العمل، ودرجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد، واستغلال الفرد لقدراته، وخيارات النجاح والفشل في العمل. ونمط الإشراف ويتمثل بدرجة تحسس المدير لحاجات المرؤوسين ومشاعرهم، وعلى الخصائص الشخصية للمرؤوسين أنفسهم، إضافة إلى درجة تفويض السلطات، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

وإلى جانب الرضا الوظيفي تمثل الروح المعنوية حالة الشعور العام لدى الأفراد، ويعبر عنه مدى سعادتهم ورضاهم عن العمل. والروح المعنوية قد تكون ناتجة عن مستوى الرضا عن العمل، فكلما كانت درجة الرضا عن العمل مرتفعة كانت الروح المعنوية مرتفعة.

ويحكُم الروح المعنوية للأفراد والجماعات في المؤسسات عددٌ من العوامل الداخلية والخارجية، أما العوامل الداخلية فتتمثل في التوقعات والأهداف؛ فكلما زادت درجة التوافق

بين أعضاء الجماعة بالنسبة لتوقعاتهم وأهدافهم كلما كانت الفرصة أفضل لرفع الروح المعنوية، إضافة إلى أن النجاح الفعلي للجماعة يزيد من الروح المعنوية لدى أفرادها، كما أن شعور الأفراد بدرجة عالية من الرضا عن العمل يتوقع أن تكون الروح المعنوية لديهم عالية. أما المحددات الخارجية فتتمثل: في مضمون العمل أو الوظيفة، ونوع الإشراف الذي يمارسه الإداري المسؤول، وطبيعة إدارته، إضافة إلى طبيعة نظم الرقابة من حيث مقدار الضغط على الأفراد (سلطان، ٢٠٠٣) .

ولقد تعددت مفاهيم الروح المعنوية، فبعضهم يشير إلى أنها تمثل المشاعر تجاه الزملاء في العمل، والقيادة، وأهداف المؤسسة، وبعضهم يعتبرها الشعور بالسعادة في العمل وعدم الرغبة في تركه، وبعضهم يعتبرها الجو العام الذي يسود العمل، وآخرون يعتبرونها الحالة العامة للعلاقات الإنسانية في العمل، والقدرة على التضامن مع الآخرين لتحقيق الأهداف.

ويشار إلى الروح المعنوية على أنها الشعور الفرعي الذي يجعل العامل راضياً عن عمله، ومقبلا عليه بحماس، وبعلاقة طيبة مع رؤسائه ومندمجاً مع زملائه (شريت، ٢٠٠١) . وعرفها **الزهراني** (١٩٩٢) بأنها محصلة مشاعر وأحاسيس وآراء الأعضاء نحو زملائهم، ونحو قياداتهم ونحو أهداف المنظمة التي ينتمون إليها والناجمة عن تأثير بيئة العمل. وأكد **الشنواني** (١٩٨٨) بأن الروح المعنوية يمكن وصفها بأنها شعور متصل متعلق بالحماس، وهو يشير إلى الجو العام المحيط بالعمل، فإذا أظهر الجو بأن العاملين متحمسون ومتفائلون تجاه الأعمال التي يقومون بها، فإن هذا الجو السائد يوصف بأنه روح معنوية عالية، أما إذا كان الأفراد قلقين وغير مستقرين، وغير راضين، يؤخذ ذلك على أنها مظاهر للروح المعنوية المنخفضة. في حين بين **فهمي** (١٩٨١) الروح المعنوية بأنها ليست شيئاً محدداً، بل هي انعكاس لتصرفات متعددة، تعبر عن الحالة العامة للعلاقات الإنسانية، مثلها في ذلك مثل الصحة العامة، التي تعبر عن الحالة العضوية للفرد، وعليه فإن الروح المعنوية تمثل اتجاهات الفرد، وأحاسيسه، ومشاعره، ومستوى علاقاته مع رؤسائه وزملائه.

وتُعّرف الروح المعنوية أيضاً بأن يؤدي كل فرد في المؤسسة واجبه وأن يراعي النظام، وأن يتحمس لعمله، وأن يتعاون مع زملائه، بحيث يكون ذلك عن طيب خاطر، دون أن يكون ذلك ناتجاً عن ضغوط خارجية (صبرة وشريت، ٢٠٠٤) . ويعرف **الغنام** (٢٠٠٧) الروح المعنوية على أنها قدرة الأفراد على التكاتف بإصرار ومثابرة، وثبات من أجل تحقيق أهداف مشتركة.

من خلال ما تقدم يتبين أن الروح المعنوية مجموعة المشاعر الوجدانية لدى الفرد تجاه العمل والعاملين واستعداد الفرد لبذل قصارى جهده لإنجاز الأعمال بصورة فاعلة.

ويتوقف مستوى الروح المعنوية للأفراد في المؤسسة على عوامل عدة: مادية ونفسية، واجتماعية، وعلى ما يحيط بها من جو مادي ومعنوي، كما أن الظروف المادية الجيدة، والأجور العادلة والمعقولة، والقيادة الديمقراطية، وإشراك العاملين في صنع واتخاذ القرارات، وتوفير نظام حوافز، كلها من الأمور التي تزيد وترفع من مستوى الروح المعنوية للأفراد في المؤسسات (عبد الهادي، ١٩٨٢) . كما تتعدد المظاهر والمؤشرات الدالة على ارتفاع مستوى الروح المعنوية للأفراد العاملين في المؤسسة، ويمكن أن تتمثل في الشعور بالرغبة في العمل، والسعي الدائم لتطوير أساليب العمل ورفع محتواه، وسرعة الإنجاز والدقة فيه. والحرص على تنفيذ خطط العمل في المواعيد المحدودة. والمحافظة على مواعيد الدوام والاجتماعات واللقاءات (كلارنس، ١٩٨٨) .

أما **صبرة وشريت** (٢٠٠٤) فإنهما يوضحان مظاهر الروح المعنوية من خلال ميل أفراد المؤسسة إلى التعاون، والتماسك من تلقاء أنفسهم دون سلطة خارجية، ووجود أقل قدر من الصراع والاحتكاك بين أفراد المؤسسة، وقدرة الأفراد على التكيف مع الظروف المتغيرة، والشعور بالانتماء بين أفراد المؤسسة، ووجود أهداف مشتركة يميل الجميع لتحقيقها، ووجود اتجاهات نفسية إيجابية لدى الأفراد نحو أهداف الجماعة ورئيسها.

وبين **الغنام** (٢٠٠٧) أن تنمية الروح المعنوية للعاملين، تتطلب من القيادة أدوات عديدة كتوفير فرص الاتصال الشخصي والمباشر، وتفويض السلطات، والقدرة على اتخاذ القرارات، والعدالة والمساواة، وتوفير الهيكل التنظيمي القائم على وضوح المسؤوليات والأهداف، وتوفير نظام للحوافز، وتوفير الكفاءة في الإشراف، وتوفير الأمن للمرؤوسين، والثقة في كفاءة المؤسسة وأهدافها، والتوافق بين الفرد وزملائه.

بناءً على ما سبق يرى الباحث إمكانية رفع مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال تركيز الإدارة الجامعية على النمط الديمقراطي، وتبني الأفكار الإبداعية للعاملين، ومن خلال توفير بيئة مناسبة تركز على التميز، وتسعى إلى توفير الأمن الوظيفي لدى العاملين فيها.

فالإدارة الجامعية هي المسؤولة عن تطوير جهاز التعليم في الجامعة، فإن لم يكن هناك إدارة جامعية ذات كفاءة عالية مستوعبه لآليات العصر وتقنياته، ومسؤولة عن تطوير المجتمع، ومواجهة التغيرات؛ فإنها ستكون عقبة أمام أي تطور جوهري (عبيد، ١٩٩٧) . وقد بيَّن مرسي (٢٠٠٢) أن الإدارة الناجحة في التعليم الجامعي تؤدي دوراً مهماً

في تحقيق الأهداف الجامعية المنشودة، كما أن لها دوراً في زيادة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس، الذين يشكلون الدعامة الأساسية للتعليم الجامعي.

وقد أشار **تربسترا وهونري (Terpstra & Honoree, 2006)** إلى أن العديد من المؤسسات التربوية تهتم بشكل واضح في مستويات الرضا الوظيفي للعاملين فيها من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس، إذ يشكل الرضا الوظيفي أحد المتغيرات المؤسسية المهمة وذلك لارتباطه بمستويات الأداء والدافعية للعاملين.

يتضح مما تقدّم أهمية الدور الذي تقوم به الهيئات التدريسية في الجامعات على وجه العموم ودورها في إنجاز العمل الجامعي. ومن أجل ضمان قيام هذه الهيئات بدورها بكفاءة وفاعلية، فإن هذا يستوجب الاهتمام بها وتنميتها، والوصول بها إلى المستوى الذي تكون فيه قادرة على العمل، راضية عنه، راغبة في الاستمرار فيه، وذلك عن طريق إشباع حاجاتها، وتحقيق الرضا عن العمل لديها.

مشكلة الدراسة:

في ضوء التغيرات التي شهدها العالم مع دخول الألفية الثالثة، سعت الجامعات إلى إجراء مراجعة جذرية لأهدافها ووظائفها، وأساليب تنمية الموارد البشرية فيها، وقد رُكِّز في ذلك على الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس باعتبارهم حجر الزاوية في الجامعات، فهم الذين يقومون بالتدريس، والبحث العلمي، ودراسة مشكلات المجتمع والعمل على حلها. وبناءً على ذلك فإن دراسة مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لديهم من الأهمية بمكان، انطلاقاً من أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس يتركون الجامعات لقلة مستوى رضاهم الوظيفي، وقد أصبحت ظاهرة هجرة العقول والأدمغة تشمل الجامعات الحكومية والخاصة. ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة محاولة التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا وعلاقته بمستوى الروح المعنوية لديهم.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات

استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي لديهم تعزى إلى متغير الكلية (علمية، إنسانية) ؟

♦ ما مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا من وجهة نظرهم؟

♦ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الروح المعنوية لديهم تعزى إلى متغير الكلية (علمية، إنسانية) ؟

♦ هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا، وبين مستوى الروح المعنوية لديهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

♦ التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا.

♦ التعرف على مستوى الروح المعنوية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا.

♦ التعرف على اختلاف مستويات الرضا الوظيفي والروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا باختلاف متغير الكلية.

♦ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الرضا الوظيفي وبين مستوى الروح المعنوية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال الآتي:

♦ من أهمية موضوع الدراسة وهو الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقة ذلك بمستوى الروح المعنوية لديهم.

♦ ما يمكن أن تضيفه هذه الدراسة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة حول الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وعلاقته بالروح المعنوية لديهم.

♦ تفيد الدراسة في الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لدى

أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا.

♦ قد تفيد المسؤولين في جامعة فيلادلفيا في وضع برامج واستراتيجيات تسهم في زيادة مستوى الرضا الوظيفي والروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا.

محددات الدراسة:

١. **محدد بشري**: استجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس.
٢. **محدد مكاني**: جامعة فيلادلفيا في المملكة الأردنية الهاشمية.
٣. **محدد زماني**: الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م.
٤. **أداتا الدراسة المستخدمتان**: اعتبرتا مناسبتين لتحقيق أهداف الدراسة.

تعريف المصطلحات:

◄ **الرضا الوظيفي**: مجموعة المشاعر، والاتجاهات التي يبديها الموظفون الإداريون، وأعضاء هيئة التدريس تجاه بيئة العمل، والعلاقة مع الزملاء، والاستقرار الوظيفي، والرواتب والحوافز، والإدارة المباشرة (ماهر، ٢٠٠٣) . ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في ضوء المقياس المستخدم.

◄ **الروح المعنوية**: الاستعداد الوجداني للموظفين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس، تجاه عملهم وزملائهم في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وهذا الاستعداد يشعرهم بالانتماء، والولاء، لمهنتهم، ومؤسستهم (الزهراني، ١٩٩٢). ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في ضوء المقياس المستخدم.

ثانياً: الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد قسمها وفقاً لموضوعات الدراسة، وهي الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي، والدراسات المتعلقة بالروح المعنوية، **وقد عُرضت كما يأتي**:

◄ **أولاً: الدراسات السابقة المتعلقة بالرضا الوظيفي**:

أجرى **عبده** (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى قياس عوامل الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم في الجامعات اليمنية وأثره في متحصلات العملية التعليمية. وقد اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء وعدن. وقد تكونت

عينة الدراسة من (٦٣٥) عضو هيئة تدريس من الجامعتين. **وبعد تطبيق الدراسة وإجراء التحليلات المناسبة أظهرت نتائج الدراسة الآتي**:

- حددت نتائج الدراسات السابقة ثلاثة أنواع من المحددات للرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، إلا أنها أغفلت بمختلف عناصرها مكونين رئيسين ضمن هذه المحددات، يمكن حصرها في تقدير المجتمع واحترامه لوظيفة عضو هيئة التدريس والهيئة المساعدة، وتعزيز ثبات القيم الشخصية (الخاصة والعامة) لدى عضو الهيئة التدريسية والهيئة المساعدة عند أداء وظيفته.

- هناك اختلال في طبيعة الاهتمام الموجه رسمياً لمجال العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية من الناحيتين الكمية والنوعية، استتبعه اختلال في التناسب بين عدد الهيئة التدريسية والتدريسية المساعدة العاملين في كلا المجالين، أفضى ذلك إلى زيادة الملتحقين والمتخرجين من العلوم الإنسانية مقارنة بنظرائهم في العلوم الطبيعية، وهذا يؤدي إلى اختلال في مستوى أثر الجامعات اليمنية (عينة الدراسة) لدعم التنمية الاقتصادية في البلاد، وبالتالي التنمية الاجتماعية المعتمدة على فرص التشغيل المتاحة للخريجين.

- يتأثر رضا عضو هيئة التدريس والهيئة المساعدة بصورة مباشرة بمستوى الدخل (الأجور) الذي أظهر تدنياً واضحاً لدى العينة المبحوثة، وينعكس ذلك على مستوى الأداء، الذي يظهر في ضعف متحصلات العملية التعليمية، وأيضاً في مظاهر الاندفاع لأعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم للبحث عن مصادر دخل إضافية تغطي تلك الحاجة التي تحركهم.

وأجرت **عبد السلام** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة بين العوامل الأكاديمية الممثلة في كل من التدريس والإنتاج العلمي والنشاط العلمي والحرية الأكاديمية ومستوى الرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة التربوي في جامعة عين شمس. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٠) عضو هيئة تدريس تربوي بكليات التربية التابعة لثلاث عشرة جامعة مصرية، **حيث توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها**:

- محور التدريس يأتي في المرتبة الأولى بين المحاور الأربعة في علاقته بمستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس التربويين، يليه محور الإنتاج العلمي ثم محور النشاط العلمي، وأخيرًا الحرية الأكاديمية.

- إن العلاقة بين هذه المحاور الأربعة ومستوى الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس التربوي أعلى بين الإناث منها بين الذكور، وبين الأساتذة عنها بين الأساتذة المساعدين والمدرسين.

- إن مستوى الرضا الوظيفي بوجه عام في حدود المتوسط بالنسبة للعينة ككل.

وأجرت **حسين** (٢٠٠٦) دراسة في اليمن هدفت إلى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن فيما يتعلق بمحور صفات ومميزات العمل، وخصائص بيئة العمل، والسياسات والممارسات الإدارية، والعلاقات الإنسانية، كما هدفت إلى التعرف على مستوى الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن البالغ عددهم (٦٦٤) عضو هيئة تدريس، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٢٠٥) عضو هيئة تدريس.

- المستوى العام للرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن يقع عند مستوى متوسط.

- إن محور العلاقات الإنسانية كان مصدراً أساسياً لرضا أعضاء هيئة التدريس.

- إن محور خصائص بيئة العمل كان أقل مصادر الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

- تطابق مستوى الرضا الوظيفي بشكل عام مع مستوى الرضا الوظيفي للمحاور مجتمعة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن، حيث عبر مستوى رضاهم لفظياً عند (راض إلى حد ما) .

- تدني المستوى العام للإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن.

وأجرى **بدران وبدران** (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والتربية الرياضية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) عضو هيئة التدريس منهم (١٢٠) مدرساً، و (٥٠) أستاذاً مساعداً، و (٣٠) أستاذاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى العلاقة بين الحرية الأكاديمية والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والتربية الرياضية كان مقبولاً بنسبة ٦٣٪. كما أشارت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي في كليات التربية أعلى منه في كليات التربية الرياضية.

وفي دراسة قام بها **البشايرة** (٢٠٠٣) بعنوان «أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في جامعة آل البيت وجامعة جرش الأهلية»، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في جامعة آل البيت وجامعة جرش الأهلية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين

الإداريين ممن يقومون بأعمال إدارية وبلغ عددهم (٦٢٨) موظفاً، منهم (٤٥٢) موظفاً في جامعة آل البيت و (١٧٦) موظفاً في جامعة جرش الأهلية، وهم ممن يحملون الثانوية العامة كحد أدنى. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المناخ التنظيمي السلبي يُمثل الصفة الغالبة، إذ اختاره (١٩٢) موظفاً وبنسبة (٦١,٠٪) من عينة الدراسة، وأن المناخ التنظيمي الإيجابي قد اختاره (١٢٢) موظفاً بنسبة (٣٩,٠٪) من عينة الدراسة. كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (α= ٠,٠٥) تعزى لمتغير المناخ التنظيمي على مقياس الرضا الوظيفي، وكانت دلالة الفروق لصالح المناخ التنظيمي الإيجابي مقابل المناخ التنظيمي السلبي.

كما أجرت **الشريدة** (٢٠٠٢) دراسة بجامعة اليرموك في الأردن هدفت إلى قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس عن الخدمات المقدمة لهم، والعوامل المؤثرة فيها. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والبالغ عددهم (٦٥٧) عضواً، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٢٤٧) عضواً وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس حول الخدمات التي تقدمها الجامعة.

وأجرى **السعود** (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تعرّف مستويات الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٥) من أعضاء الهيئات التدريسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية كانت متوسطة في مجالات العلاقات مع الزملاء والإدارة الأكاديمية، وظروف العمل في حين كانت قليلة في مجالي الراتب، والحوافز والترقية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيريْ الجنس، ونوع الكلية، في ثلاثة مجالات أو أكثر من مجالات الرضا عن العمل الخمسة، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية والعمر والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في ثلاثة مجالات على الأقل من مجالات الرضا عن العمل الخمسة.

وفي دراسة قام بها **الحوامدة والكساسبة** (٢٠٠٠) بعنوان «أثر الثقافة التنظيمية والمشاركة في صنع القرارات على رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة (دراسة ميدانية)» وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الثقة التنظيمية ودرجة الملاءمة بين المشاركة المدركة والمرغوبة في صنع القرارات على رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقة التنظيمية ورضا أعضاء

هيئة التدريس في جامعة مؤتة، في حين تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الانسجام بين المشاركة المدركة والمرغوبة والرضا. كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة حول درجة الانسجام بين المشاركة المدركة والمرغوبة تعزى لمتغيرات: الجنس والرتبة الأكاديمية، والعمل الإداري. إضافة إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة حول الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات: العمر، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة داخل الجامعة، وسنوات الخدمة خارج الجامعة.

وفي دراسة أجرتها **(Montoya, 2000)** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة سيمون رود ريغز (Simon Rodriguez, University in Venezuela) في فنزويلا بالنسبة إلى أعمالهم المهنية الرئيسة من حيث المتغيرات الآتية: (التدريس والبحث العلمي، والخدمات). واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في (٢٠) قسماً إدارياً في هذه الجامعة، والبالغ عددهم (٣٧٠) عضو هيئة تدريس، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: سجل أعضاء هيئة التدريس مستويات متوسطة من الرضا الوظيفي عن التدريس، بينما سجلوا مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي عن إجراء الأبحاث وتقديم الخدمات. وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين بعض الخصائص المهنية والشخصية، حيث كان عامل الرضا الشخصي نحو التدريس، والحرية الأكاديمية العامل الأعلى من حيث الرضا الوظيفي الكلي بين أفراد عينة الدراسة. وبصورة عامة أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس راضين عن أعمالهم التدريسية. وإلى حد ما راضين عن البحث العلمي وخدمة المجتمع. وأن أكثر من (٩١٪) من أعضاء هيئة التدريس راضون بوظائفهم كأعضاء هيئة التدريس في جامعة سيمون رود ريغز (Simon Rodriguez, University in Venez-ela). وأما العلاقة الأكاديمية مع الطلبة فقد كانت واحدة من أعلى مصادر الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم. وأن الترابط بين التدريس وأعمال البحث بينت أن أعضاء هيئة التدريس يظهرون أعمالهم الأكاديمية والبحثية بشكل مستقل.

وفي الدراسة التي أجرتها **(Patricia, 2000)** والتي كانت بعنوان «الرضا الوظيفي للمديرين الأكاديميين في الكليات والجامعات ذات الأغلبية السوداء». حيث هدفت إلى دراسة العوامل التي تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المديرين الأكاديميين سواء أكانوا رؤساء أقسام أكاديميين، أم عمداء كليات في كليات وجامعات ذات أغلبية سوداء. وبيان مستوى الرضا الوظيفي عند هؤلاء القادة. ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحث استبانة منيسوتا للرضا الوظيفي، وقد أُرسلت إلى الرؤساء والمديرين، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٤٠)

مديراً أكاديمياً في (٨٥) جامعة وكلية. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد دلالة إحصائية للفروق بين رؤساء الأقسام الأكاديميين، والعمداء في علاقاتهم مع الرضا الوظيفي، كما لم يلاحظ وجود أي فروق بين العوامل الديمغرافية والرضا الوظيفي. في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند النظر إلى عوامل كل مقياس من مقاييس الرضا الوظيفي بشكل فردي.

وفي دراسة **(Evans, 1998)** بعنوان «العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الكليات الجامعية» التي أجراها بجامعة فلوريدا هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي كما يراه رؤساء الكليات الجامعية، ولقياس المناخ التنظيمي استخدم الباحث الأبعاد الآتية في دراسته: (الهيكل التنظيمي، والتقييم والترقية، والاتصالات الداخلية، وفرص التطور المهني، والنظرة إلى الاهتمامات الشخصية)، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة وثيقة للأبعاد السابقة بالرضا الوظيفي، في حين كان أهم متغير من بين متغيرات الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة هو «العلاقة مع المسؤولين».

وفي دراسة **(Chapple, 1996)** بعنوان «العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي كما يدركه رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات المجتمع» حيث شملت هذه الدراسة جميع الكليات المسجلة في الجمعية الأمريكية للكليات الجامعية، وقد شملت عينة الدراسة (٥٣٩) فرداً، هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي وعلاقته بمتغيرات الجنس، والعرق، وحجم الكلية، وسنوات الخبرة، وقد وجدت الدراسة أن بعد «الاهتمامات الشخصية» كأحد من أبعاد المناخ التنظيمي له الدور الأبرز في علاقته بالرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام.

وأجرى **(Young, 1994)** دراسة لتحديد النمط القيادي عند رؤساء كليات المجتمع، وأثره على الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٨٠٨) عضو هيئة تدريس استجاب منهم (٩٤) . واستخدم الباحث مقياس هيرسي وبلانشر لقياس النمط القيادي، كما استخدم الباحث مقياساً آخر للرضا الوظيفي من إعداده. توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مهمة بين النمط القيادي لرؤساء الكليات المهنية، والرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئات التدريسية فيها. وأكدت هذه الدراسة على أن الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية يمكن أن يرتفع إذا اتبع الرؤساء النمط القيادي الذي يهتم بالعلاقات مع العاملين. كما أن مستويات الرضا لأعضاء الهيئة التدريسية تزداد

عندما يمارس رؤساء الكليات نمط السلوك القيادي الذي يقوم على الاهتمام بالعلاقات وتقديم الدعم والتسهيلات، كما يقوم بالاعتراف بهم وتقدير أعمالهم، وإزالة العقبات التي تؤثر على إنجاز العمل.

وقام **(Kouloabandi, 1993)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كليات إدارة الأعمال في بعض الجامعات الإيرانية. اشتملت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في (١٠) جامعات حكومية تتضمن كليات إدارة الأعمال. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه ليس لمتغيرات العمر، والرتبة، وسنوات الخبرة، والتدريس في التعليم العالي والراتب أي أثر ذو دلالة إحصائية في تحديد مستوى الرضا الوظيفي. وأن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطاً فيما يخص مجالات التدريس، ووسائل الراحة، والدعم العلمي، والعوامل المادية، وظروف العمل.

وأما **(Sangmanee, 1993)** فقد قام بدراسة هدفت إلى الحصول على معلومات عن الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في بانكوك وبعض ضواحي تايلند. وقد أجاب عن استبانة الدراسة (١٨٤) عضواً من كليات الإدارة العامة و (٢٤١) من الكليات الخاصة وحُلِّلت إحصائياً، وكشفت النتائج عن أن الأعضاء الذكور في الكليات الخاصة لديهم رضا وظيفي أعلى من الأعضاء الإناث، وأن الأعضاء في الكليات العامة والخاصة، ومن كلا الجنسين الذين لديهم أقل من (٦) شهور في الخدمة لديهم رضا وظيفي عالٍ، وأما أولئك الذين خبرتهم من (١٠– ٢٠) سنة فلديهم رضا وظيفي منخفض، وبينت نتائج الدراسة أيضاً أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو الرضا الوظيفي يعزى إلى مستوى الراتب، والعمر ونوع الكلية. كما بينت نتائج الاستبانة المفتوحة أن جميع أعضاء هيئة التدريس من كلا النوعين في الكليات يستمتعون بالعملية التعليمية، ونقل المعلومات للطلبة، ومساعدتهم، وإرشادهم ويرغبون في ممارسة قدراتهم وحرياتهم الأكاديمية، وأن المكافآت واستراتيجيات الجامعة، وممارساتها كانت أكثر النواحي غير المرغوبة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الكليات العامة والخاصة.

وهدفت دراسة **(Petty and Hatcher, 1991)** إلى محاولة التعرف إلى مجالات الرضا وعدم الرضا الوظيفي في الكليات، التقنية، وكليات المجتمع، والكليات الجامعية في ولاية تينسي الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (٦٥) عضو هيئة تدريس من الكليات التقنية و (٦١) من كليات المجتمع و (١٣٣) من الكليات الجامعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم الرضا العام عن الرواتب والظروف، وسياسة العمل، كما كانت الكليات التقنية من أكثر الكليات في عدم الرضا، حيث كانت مجالات عدم الرضا الراتب وعدد المحاضرات، وساعات العمل، والتسهيلات، والعبء الدراسي.

◄ **ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بالروح المعنوية:**

في دراسة أجرتها **(Brown, 2005)** بعنوان: الاستراتيجيات لتحسين الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس من حيث الوقت: الميزانية المحُكمة في كلية جورجيا، أشارت الدراسة إلى أن رئيس قسم الدراسات الاجتماعية في الكلية عمل على رفع الروح المعنوية في الكلية من خلال تقليل عدد الأيام التي تمضيها في المختبر لوضع جدول وخطط منظمة لرفع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، حيث منحتهم الفرصة في إقامة محاضرات وتقديم دخل مناسب لتحسين أوضاع هيئة التدريس، وأشارت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في الكلية، مما انعكس على مستوى أدائهم إيجابياً.

وأجرى **المساعيد** (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين، وبيان علاقة هذا المستوى بمستوى الكفايات التعليمة، والروح المعنوية لمعلي المرحلة الأساسية في المدارس العامة في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥٣) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ (٥٠٨٠٧) معلما ومعلمة. وبعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين والمعلمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية، حسب متغيرات الجنس ولصالح الإناث، وحسب متغير المنطقة الجغرافية ولصالح محافظة الزرقاء، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الممارسات الإشرافية، والروح المعنوية للمعلمين والمعلمات.

وأجرى **(Johnsrud, 2002)** دراسة بعنوان: «الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات ورغبتهم في ترك العمل: تفسير متعدد المستويات». وقد أشار إلى أن اختبار المساواة للحياة العملية في الكلية، والروح المعنوية، والرغبة في ترك العمل على المستوى الفردي والمؤسسي يترابط ذلك بعضه ببعض، وإن مستوى الروح المعنوية يتضح من خلال النية في ترك العمل على مستوى الأفراد.

كما أجرى **الطاطوح** (١٩٩٩) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى معرفة النمط القيادي لرؤساء الأقسام بكليات إعداد المعلمين، وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس فيها. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن رؤساء الأقسام يمارسون في سلوكهم القيادي البعدين الوظيفي والإنساني اللذين يتضمنهما النمط القيادي، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين تجاه المؤسسة، في حين تقل الروح المعنوية تجاه الإدارة والزملاء، كما أظهرت النتائج وجود

علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين نمط القيادة الخاص بالبعد الإنساني والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس تجاه المؤسسة والإدارة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الجنسية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات: الرتبة العلمية، والسن، والخبرة، والتخصص.

وقد أشار **(Garmon, 1997)** إلى أن أعضاء هيئة التدريس في أحدى الكليات الجامعية في أمريكا يعانون من الإحباط وضعف الروح المعنوية، مما يسهم في تركهم لأعمالهم، وعدم الاهتمام بها. وأن الأسباب التي تقف وراء ذلك قيام الكلية بقبول عدد من الطلبة غير المؤهلين من حيث القدرة على القراءة، والمهارات القرائية والضعف في الرياضيات، والتفكير الناقد، ونقص الصبر والإصرار. وبين أن أساليب رفع الروح المعنوية لهم يكون من خلال تطوير البرامج المشتركة، والمحاضرات المتبادلة بينهم وإعداد الخطط المناسبة.

أجرى **سلامة** (١٩٩٥) دراسة هدفها التعرف إلى مستوى الروح المعنوية لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٣) فرداً تم اختيارهم من أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية في الجامعات الفلسطينية. وقد طبق الباحث استبانه مكونه من (٤٠) فقرة على أفراد الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة أن متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والراتب لا تؤثر على الروح المعنوية في حين كان لمتغير الخدمة أثر ذو دلالة إحصائية. كما أشارت نتائج الدراسة أن درجة مستوى الروح المعنوية للعاملين في الجامعات الفلسطينية متدنية بشكل عام.

كما أجرى **سلامة** (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٤) مديريات تربية وتعليم في محافظة إربد، والتي يعمل فيها (٢٨٠٠) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٢٩٣) معلماً ومعلمة وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح المعنوية تعزى إلى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى خبرة المعلمين، وجنسهم.

- وجود علاقة إيجابية قوية بين مستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية والروح المعنوية لديهم.

وأجرى **الزهراني** (١٩٩٢) دراسة في السعودية، هدفت إلى التعرف إلى مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وتقديم بعض المقترحات لرفع الروح المعنوية لديهم، كما هدفت إلى بيان العلاقة بين النمط القيادي ومستوى الروح المعنوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس هي فوق المتوسط، كما أن الخبرة، في مجال التعليم، والرتبة الأكاديمية لها علاقة ايجابية بالروح المعنوية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين السلوك القيادي المدرك ببعده الإنساني والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وفيما يتعلق بالمقترحات الخاصة برفع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، فقد اقترح أفراد الدراسة ما يأتي: منح المزيد من الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس، ووضع العلاقة بين الإدارة وأعضاء هيئة التدريس، وضمان حرية الرأي، وتشجيع العمل الجماعي، ودعم البحث العلمي والبحوث التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة حول مستوى الروح المعنوية أجرتها **كلية بيرلنجتون (Burlington College, 1991)**، حيث وُزِّعت استبيانات حول الروح المعنوية على (٥٣) عضو هيئة تدريس في الكلية للكشف عن مستوى الروح المعنوية لديهم. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية كان عالياً، وأن مما يزيد من هذه الروح المعنوية هو الحرية الأكاديمية، وحجم الصف الصغير، وخدمات دعم الطلاب.

وأجرى **عليمات** (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى دراسة أثر مشاركة أعضاء هيئة التدريس بكليات المجتمع الأردنية في اتخاذ القرارات الإدارية على روحهم المعنوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠١) عضو هيئة تدريس. وقد طبق الباحث استبانتين إحداهما حول مدى المشاركة في اتخاذ القرارات، والأخرى حول مستوى الروح المعنوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الروح المعنوية ومستوى اتخاذ القرارات. كما أظهرت النتائج ووجود أثر لمتغير الجنس على الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، ولصالح الذكور، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق على مستوى الروح المعنوية حسب متغير المؤهل العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

وأجرى **الزعبي** (١٩٨٨) دراسة هدفت إلى كشف مستوى الرضا الوظيفي، والروح المعنوية للعاملين في جامعة مؤتة، من حيث: الإشراف المباشر، وعمل الموظف نفسه، وفاعلية الجامعة، والراتب الذي يتقاضاه الموظف، وظروف العمل المالية، وحالة الموظف الصحية والاجتماعية والأسرية، وحول استقراره في عمله، وتكون مجتمع الدراسة من (١٣٠) موظفاً مصنفاً في الجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن العاملين في جامعة

مؤتة يتمتعون بروح معنوية عالية، وبمستوى رضا مرتفع عن الإشراف المباشر، وعن فاعلية الجامعة، وعن أعمالهم، وعن علاقاتهم مع زملائهم في العمل، وظروف أعمالهم المادية، بينما اظهر معظم العاملين عدم رضاهم عن رواتبهم التي يتقاضونها.

وأجرى **القايدي** (١٩٨٧) دراسة في المدينة المنورة، هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة، وعلاقتها بالروح المعنوية السائدة بين المعلمين معهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١) مديراً، و (٢٧٧) معلماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين النمط القيادي الذي يهتم بمشاعر العاملين واحترامهم، والروح المعنوية للمعلمين، ووجود علاقة إيجابية بين درجة الروح المعنوية للمعلم والتحصيل الدراسي للطلبة.

وهدفت دراسة **(Zimmerman, 1981)** إلى الكشف عن الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أوهايو (Ohio State) في منطقة ليما (Lima) وقد قُوبل (٤١) عضو هيئة تدريس، تم سؤالهم لتقويم الروح المعنوية لديهم حول وضع الكلية، والتدريس، والمكافآت، والخدمات، والتسهيلات وغيرها، وقد أشار المشاركون في الدراسة إلى أن مستوى الروح المعنوية لديهم عالية، وأن الراتب كان الاهتمام الأكبر المتعلق بالروح المعنوية، في حين أن مستوى الروح المعنوية حول ظروف العمل، والمناخ، والموقع كانت بنسبة قليلة.

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على دراسة مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في الجامعات، وركز بعضها الآخر على دراسة مستوى الروح المعنوية لدى العاملين في المؤسسات التربوية، وقد أكدت تلك الدراسات على وجود عدد من المتغيرات التي تؤثر على مستويات الرضا الوظيفي والروح المعنوية. حيث لم تتناول تلك الدراسات العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس. أما الدراسة الحالية فإنها تتفق مع معظم تلك الدراسات في تناول مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، ومستوى الروح المعنوية لديهم، والعلاقة الارتباطية بينهما. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداتي الدراسة، وفي تفسير نتائجها.

الطريقة والإجراءات:

يحتوي هذا الجزء على الطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، والتي تتضمن مجتمع الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق الأداة وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعيار الإحصائي، والمعالجة الإحصائية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا في الكليات العلمية والإنسانية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، والبالغ عددهم (٢٩٠) عضو هيئة تدريس، منهم (١٦٠) في الكليات العلمية، و (١٣٠) في الكليات الإنسانية. وقد طبق الباحث الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة بلغ عددها (١٩٩) عضو هيئة تدريس، منهم (١٢٠) في الكليات العلمية، و (٧٩) في الكليات الإنسانية. والجدول (١) يبين ذلك.

الجدول (١)

التكرارات والنسب المئوية لعينة أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	علمي	١٢٠	٦٠,٣
	إنساني	٧٩	٣٩,٧
المجموع		١٩٩	١٠٠٪

أداتا الدراسة:

اطلع الباحث على الأدب التربوي المتعلق بالدراسة الحالية، ومن ثم أعدَّ استبانة للرضا الوظيفي، وأخرى للروح المعنوية، بحسب الآتي:

أولاً: استبانة الرضا الوظيفي:

تكونت استبانة بصورتها الأولية من (٣٩) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: ظروف العمل، وطبيعة الرواتب والحوافز، والعلاقة بين العاملين، والإدارة المباشرة، والنمو المهني والترقيات.

ثانياً: استبانة الروح المعنوية:

تكونت استبانة الروح المعنوية بصورتها الأولية من (٣١) فقرة.

صدق أداتي الدراسة:

للتحقق من صدق أداتي الدراسة، عرضهما الباحث على عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة فيلادلفيا، وذلك لقراءة فقرات الأداتين، وإبداء ملاحظاتهم عليها. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، أصبحت أداة الرضا الوظيفي مكونة

من (٣٣) فقرة، موزعة على مجالات الاستبانة الأولية نفسها، في حين أصبحت أداة الروح المعنوية مكونة من (٢٣) فقرة بصورتها النهائية.

ثبات أداتي الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من ثبات أداتي الدراسة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (١٥) عضو هيئة التدريس، وذلك بطريقة التطبيق وإعادته، (test- retest) وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وقد حُسب معامل الارتباط بيرسون حيث بلغ (٠,٨٩) لاستبانة الرضا الوظيفي، و (٠,٩١) لاستبانة الروح المعنوية. وقد اعتبرت هذه القيم صالحة لتطبيق أداتي الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولا: المتغير المستقل وهو:

- الكلية وله فئتان: علمية، إنسانية.

ثانيا: المتغيرات التابعة وهي:

- مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.
- مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء نتائج الدراسة التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا، ومستوى الروح المعنوية لديهم، وبيان العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي والروح المعنوية.

◄ **أولاً- نتائج السؤال الأول:**

«ما مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا؟»

اعتمد الباحث المعيار الإحصائي الآتي لتفسير استجابات أفراد الدراسة وكما يلي:

- ١,٠٠– ١,٤٩ بدرجة قليلة جداً.

- ١,٥٠ – ٢,٤٩ بدرجة قليلة.
- ٢,٥٠ – ٣,٤٩ بدرجة متوسطة.
- ٣,٥٠ – ٤,٤٩ بدرجة كبيرة.
- ٤,٥٠ – ٥,٠٠ بدرجة كبيرة جداً.

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	الإدارة المباشرة	٣,٦١	٠,٩٧	كبيرة
٢	٣	العلاقة بين العاملين	٣,٥٩	٠,٨٢	كبيرة
٣	١	ظروف العمل وطبيعته	٣,٤٧	٠,٧٧	متوسطة
٤	٥	النمو المهني والترقيات	٣,٠٥	٠,٨٨	متوسطة
٥	٢	الرواتب والحوافز	٢,٣١	٠,٨٤	قليلة
		الرضا الوظيفي ككل	٣,٢٢	٠,٦٧	متوسطة

يبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا، حيث جاء مجال الإدارة المباشرة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦١) ، تلاه في المرتبة الثانية مجال العلاقة بين العاملين بمتوسط حسابي (٣,٥٩) ، وجاء في المرتبة الثالثة مجال ظروف العمل وطبيعته بمتوسط حسابي (٣,٤٧) ، وجاء في المرتبة الرابعة مجال النمو المهني والترقيات بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥) ، في حين جاء مجال الرواتب والحوافز في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣١) ، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمستوى الرضا الوظيفي (٣,٢٢) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بدران وبدران (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والتربية الرياضية هي بدرجة مقبولة بنسبة (٦٣٪) . كما تتفق مع دراسة السعود (٢٠٠١) التي أشارت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي عن العمل لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية هي بدرجة متوسطة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كولوباندي (Kouloabandi, 1993)

التي أشارت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات إدارة الأعمال هي بدرجة متوسطة.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة بشكل عام يقارنون أنفسهم مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، من حيث الرواتب، والأمن الوظيفي، والزيادات السنوية، وخاصة في ظل الأزمة الاقتصادية التي أثرت على جميع بلدان العالم، وهذا بدوره يضعف العلاقة بين الزملاء لاهتمام كل واحد بشؤونه، والبحث عن الأفضل، وبما أن الجامعات الخاصة تسعى إلى الاستثمار المادي فإن فرص مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات سوف تكون قليلة، إما لأن مشاركتهم قد تضر بالقرارات التي ستُتخذ تبعاً لاعتقاد المسؤولين، وإما للشعور بأن ليس لديهم المهارات اللازمة لاتخاذ القرارات.

كما اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا، حسب فقرات كل مجال من مجالات الدراسة، والجداول أدناه تبين ذلك.

المجال الأول. ظروف العمل وطبيعته:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول «ظروف العمل وطبيعته» مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	عدد ساعات العمل اليومي	٣,٨٨	٠,٨٢	كبيرة
٢	٢	وضوح المهام والواجبات في الوظيفة	٣,٨٦	٠,٩٠	كبيرة
٣	٤	توفر لي الوظيفة الاستقلالية والرقابة الذاتية	٣,٦٩	٠,٩٩	كبيرة
٤	٣	توفر لي الوظيفة الراحة والطمأنينة	٣,٣٧	١,١٦	متوسطة
٥	٥	يتيح لي العمل الفرصة لتحقيق الانجازات	٣,٢٦	١,١٥	متوسطة
٦	٧	تتيح لي الوظيفة فرص تطبيق الأفكار الابتكارية	٣,١١	١,١٩	متوسطة
٧	٦	تتيح لي الوظيفة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات	٣,١٠	١,١٥	متوسطة

يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ظروف العمل وطبيعته، حيث جاءت الفقرة (١) والتي تنص على: «عدد ساعات العمل اليومي» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٨٢) ، تلتها في المرتبة

الثانية الفقرة رقم (٢) والتي تنص على: «وضوح المهمَّات والواجبات في الوظيفة» بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦) وبانحراف معياري (٠,٩٠) ، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٤) ونصها: «توفر لي الوظيفة الاستقلالية والرقابة الذاتية»، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٩) وانحراف معياري (٠,٩٩) . ويرى الباحث هذه النتيجة منطقية، فكل عضو هيئة تدريس لديه عبء دراسي بعدد من الساعات الدراسية، كما أن مهمَّات عضو هيئة التدريس واضحة، وليست غامضة تركز على التدريس والبحث العلمي، والعمل على الارتقاء بأداء الطلبة من خلال إكسابهم المعلومات والمهارات اللازمة لسوق العمل بعد تخرجهم.

بينما جاءت الفقرة (٦) ونصها: «تتيح لي الوظيفة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٠) وانحراف معياري (١,١٥) . وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المسؤولين الإداريين في الأقسام والكليات يرون– بوصفهم قادة أكاديميين– أنهم الأقدر على اتخاذ القرارات السليمة التي تسهم في تطوير الأداء، وتطوير الجامعة، وأنه لا حاجة لإشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية اتخاذ القرارات.

المجال الثاني الرواتب والحوافز:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني «الرواتب والحوافز» مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٢	تناسب مقدار الراتب مقارنة برواتب الزملاء الآخرين في المهنة	٢,٨٧	١,١٩	متوسطة
٢	٨	تناسب الراتب الذي أتقاضاه مع قيمة العمل الذي أقوم به	٢,٦٦	١,٠٩	متوسطة
٣	١١	تغطية الراتب لتكاليف المعيشة اليومية	٢,٥٦	١,٠٢	متوسطة
٤	٩	مقدار الزيادة السنوية على الراتب	٢,٠٢	١,٠٥	قلية
٥	١٣	مدى توافر الحوافز التشجيعية في العمل	١,٩١	١,٠٤	قليلة
٦	١٠	توفر الرواتب الإضافية والمكافآت في العمل	١,٨٢	١,٠٣	قليلة

يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الرواتب والحوافز، حيث جاءت الفقرة (١٢) والتي تنص على: « تناسب مقدار الراتب مقارنة برواتب الزملاء الآخرين في المهنة» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٧) وانحراف معياري (١,١٩) ، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٨) والتي تنص على: «تناسب الراتب الذي أتقاضاه مع قيمة العمل الذي أقوم به» بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٦) وبانحراف معياري (١,٠٩) ، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (١١) ونصها: «تغطية الراتب لتكاليف

المعيشة اليومية»، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٦) وانحراف معياري (١,٠٢) ، بينما جاءت الفقرة (١٠) ونصها: «توفر الرواتب الإضافية والمكافآت في العمل» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٨٢) وانحراف معياري (١,٠٣) . وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن رواتب أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم في جامعة فيلادلفيا مقارنة مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، أو في بعض الجامعات الخاصة الأخرى غير متساوية، فضلاً عن أن هذه الرواتب لا تحقق لهم رضاً لعدم كفايتها في توفير متطلبات المعيشة، وخاصة في ظل الأزمة الاقتصادية الصعبة التي أثرت على جميع فئات المجتمع. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السعود (٢٠٠١) التي أشارت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية هي بدرجة قليلة.

المجال الثالث العلاقة بين العاملين:

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث «العلاقة بين العاملين» مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٥	مدى توافر الاحترام والتقدير بين العاملين	٤,٠٩	٠,٨٩	كبيرة
٢	١٤	يساعد الزملاء بعضهم بعضا على حل مشكلات العمل	٣,٧١	٠,٩٧	كبيرة
٣	١٦	سيادة علاقات ودية بين الموظفين خارج العمل	٣,٦٣	١,٠٩	كبيرة
٤	١٧	الموضوعية في المعاملة بين العاملين	٣,٦١	١,٠٣	كبيرة
٥	١٨	مدى تعامل العاملين فيما بينهم لحل مشكلاتهم الشخصية	٣,٣٢	١,٠٩	متوسطة
٦	١٩	حرص الزملاء على تبادل الخبرات فيما بينهم	٣,٢٠	١,١١	متوسطة

يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العلاقة بين العاملين، حيث جاءت الفقرة (١٥) والتي تنص على: «مدى توافر الاحترام والتقدير بين العاملين» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٩) وانحراف معياري (٠,٨٩) ، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (١٤) والتي تنص على: «يساعد الزملاء بعضهم بعضاً على حل مشكلات العمل» بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١) وبانحراف معياري (٠,٩٧) ، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (١٦) ونصها: «سيادة علاقات ودية بين الموظفين خارج العمل»، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٣) وانحراف معياري (١,٠٩) . ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية ومسوَّغة من جهة أنه لا يعقل أن لا يتوافر الاحترام والتقدير بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على مستوى الكلية والقسم الواحد. وإذا كان الأمر كذلك فمن الطبيعي

أن يساعد الزملاء بعضهم بعضاً، وأن تكون بينهم علاقات ودية خارج نطاق العمل، وقد تكون للإدارة المباشرة دور كبير في ذلك.

بينما جاءت الفقرة (١٩) ونصها: «حرص الزملاء على تبادل الخبرات فيما بينهم» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) وانحراف معياري (١,١١) . وقد يعزى ذلك إلى أن القضايا الشخصية والمشاكل الشخصية هي من باب الأسرار التي لا يطلع عليها أحد، وبالتالي عدم السماح بمحاولة حلها أو علاجها.

المجال الرابع الإدارة المباشرة:

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع «الإدارة المباشرة» مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٠	يقوم المسؤول المباشر بإعطائي الإجازات التي احتاجها ضمن صلاحيته	٣,٩٥	١,١٢	كبيرة
٢	٢٥	يضفي المسؤول المباشر جواً من الصداقة والأخوة بين أعضاء هيئة التدريس	٣,٨٠	١,١٦	كبيرة
٣	٢٦	تطبيق الرئيس المباشر للعدالة والمساواة بين العاملين	٣,٧١	١,٢٠	كبيرة
٤	٢١	يعمل الرئيس المباشر على تخفيف الإجراءات الروتينية في العمل	٣,٦٠	١,١٦	كبيرة
٥	٢٢	تقبل الرئيس المباشر للنقد البناء	٣,٦٠	١,١٥	كبيرة
٦	٢٤	تفهم الإدارة للظروف الفردية للعاملين	٣,٢٩	١,٢٤	متوسطة
٧	٢٣	تقدير واحترام الإدارة للموظف المتميز	٣,٢٨	١,٢٣	متوسطة

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة المباشرة، حيث جاءت الفقرة (٢٠) والتي تنص على: «يقوم المسؤول المباشر بإعطائي الإجازات التي احتاجها ضمن صلاحيته» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٥) وانحراف معياري (١,١٢) ، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٢٥) والتي تنص على: «يضفي المسؤول المباشر جواً من الصداقة والأخوة بين العاملين» بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٠) وبانحراف معياري (١,١٦) ، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (٢٦) ونصها: «تطبيق الرئيس المباشر للعدالة والمساواة بين العاملين»، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١) وانحراف معياري (١,٢٠) . حيث تشير مضامين هذه الفقرات إلى امتلاك الرؤساء المباشرين لمهارات

القيادة الفعالة وممارستهم لها، والتي تتمثل في توفير وجود مناخ مناسب، ويراعى ظروف أعضاء هيئة التدريس، ويعاملهم بالعدل والمساواة، وبجانب ذلك يقوم بتقبل النقد البناء من الآخرين، وهذا دليل على سعة الصدر والتعامل بالتقدير والاحترام.

بينما جاءت الفقرة (٢٣) ونصها: «تقدير واحترام الإدارة للموظف المتمين» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨) وانحراف معياري (١,٢٣) . وقد يعزى ذلك إلى أنه لا تتوافر صلاحيات لدى الإدارة المباشرة لتقديم الحوافز المادية للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس، أو وضعهم في موقع إداري أو غير وضعهم.

المجال الخامس- النمو المهني والترقيات:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس «النمو المهني والترقيات» مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٠	فرص المشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالعمل	٣,٣٨	١,١٦	متوسطة
٢	٣٢	مدى تكافؤ الفرص في الترقية	٣,٢٨	١,٠٣	متوسطة
٣	٣٣	مدى ارتباط الترقية بإتقان العمل	٣,٠٣	١,١٦	متوسطة
٤	٣١	الفرص المتاحة للتأهيل واكتساب خبرة متخصصة	٢,٩٩	١,١٤	متوسطة
٥	٢٩	أسس الترقية المتبعة مناسبة	٢,٩٤	١,١٤	متوسطة
٦	٢٨	يتيح لي عملي الحصول على مزايا (مادية ومعنوية واجتماعية)	٢,٨٩	١,١٣	متوسطة
٧	٢٧	يتيح لي العمل فرصاً للترقية أسرع من الوظائف الأخرى	٢,٨٤	١,٢٠	متوسطة

يبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة المباشرة، حيث جاءت الفقرة (٣٠) والتي تنص على: «فرص المشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالعمل» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨) وانحراف معياري (١,١٦) ، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٣٢) والتي تنص على: «مدى تكافؤ الفرص في الترقية» بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨) وبانحراف معياري (١,٠٣) ، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (٣٣) ونصها: «مدى ارتباط الترقية بإتقان العمل»، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٣) وانحراف معياري (١,١٦) ، بينما جاءت الفقرة (٢٧) ونصها: «يتيح لي العمل فرصاً للترقية أسرع من الوظائف الأخرى» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٤) وانحراف معياري (١,٢٠) .

وتتعلق مضامين هذه الفقرات في المشاركة في المؤتمرات والندوات، ومدى ارتباط الترقية بإتقان العمل أو أسس الترقية المتبعة في الجامعة. فأعضاء هيئة التدريس يشعرون بأن فرص مشاركتهم في المؤتمرات والندوات ذات العلاقة بتخصصاتهم ليست متوافرة بدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى قلة المخصصات المالية، أو أن تركيز الجامعة على الربح المادي يقلل من توفير ميزانيات للمشاركة في المؤتمرات والندوات.

◄ **ثانياً- نتائج السؤال الثاني:**

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا تعزى إلى متغير الكلية؟»

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لمستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا حسب متغير الكلية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير الكلية على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا

	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ظروف العمل وطبيعته	علمي	١٢٠	٣,٤٣	٠,٧٥١	٠,٩٠١-	١٩٧	٠,٣٦٩
	إنساني	٧٩	٣,٥٣	٠,٨٠١			
الرواتب والحوافز	علمي	١٢٠	٢,٣٥	٠,٨٢٦	٠,٨٩٧	١٩٧	٠,٣٧١
	إنساني	٧٩	٢,٢٤	٠,٨٥٣			
العلاقة بين العاملين	علمي	١٢٠	٣,٥٢	٠,٨٠١	١,٤٦١-	١٩٧	٠,١٤٦
	إنساني	٧٩	٣,٧٠	٠,٨٥٢			
الإدارة المباشرة	علمي	١٢٠	٣,٦٣	٠,٩٢٣	٠,٣٥١	١٩٧	٠,٧٢٦
	إنساني	٧٩	٣,٥٨	١,٠٣٥			
النمو المهني والترقيات	علمي	١٢٠	٣,٠٧	٠,٨٤٨	٠,٣٣٤	١٩٧	٠,٧٣٩
	إنساني	٧٩	٣,٠٣	٠,٩٢٥			
الرضا الوظيفي ككل	علمي	١٢٠	٣,٢١	٠,٦٦٦	٠,١٤٢-	١٩٧	٠,٨٨٧
	إنساني	٧٩	٣,٢٣	٠,٦٧١			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الكلية في جميع المجالات والأداة ككل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سانجماني (Sangmanee, 1993) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس حسب متغير نوع الكلية. وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا في الكليات العلمية والإنسانية متفقون على أن مستوى الرضا الوظيفي لديهم يقع ضمن درجة متوسطة.

◄ **ثالثاً- نتائج السؤال الثالث:**

«ما مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا من وجهة نظرهم؟»

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا، والجدول (٩) يبين ذلك.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٣	أحافظ على ممتلكات الجامعة أثناء عملي	٤,٨١	٠,٤٦	كبيرة جداً
٢	٢٢	أواظب على عملي دون تغيب	٤,٧١	٠,٥٣	كبيرة جداً
٣	٢١	أصل إلى عملي في الوقت المحدد	٤,٦٢	٠,٥٩	كبيرة جداً
٤	١٢	أحس بأن مكانتي بين زملائي في العمل محترمة	٤,٣٩	٠,٧٢	كبيرة
٥	٧	أحس بأن علاقتي مع زملائي في العمل جيدة	٤,٢٩	٠,٧٥	كبيرة
٦	١٥	أشعر بأن المركز الاجتماعي لمهنتي جيد	٤,٢٧	٠,٨٣	كبيرة
٧	١٣	أشعر بأني قريب من نفوس العاملين	٤,٢١	٠,٨١	كبيرة
٨	١٠	أشعر بأن حالتي الصحية جيدة	٤,١٣	٠,٧٦	كبيرة
٩	١٧	اشعر بأنني أرغب في أن أقوم بكثير من العمل المطلوب أثناء قيامي بعملي	٤,٠٩	٠,٨٤	كبيرة
١٠	٥	أحس بأنني منتم إلى جامعتي	٤,٠٧	١,٠٨	كبيرة
١١	١١	أشعر أثناء عملي بأن هذا العمل ينفعني في المستقبل	٣,٩٥	٠,٩٢	كبيرة
١٢	١٩	أحس بأنني أعمل مع أصدقائي عندما أقوم بعملي	٣,٩٥	٠,٩٣	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٣	١٦	اشعر بأن مهنتي تدفعني إلى التفاؤل	٣,٩٤	١,٠٣	كبيرة
١٤	٢٠	أحس بالاستقرار عندما أقوم بعملي	٣,٩٢	٠,٩٩	كبيرة
١٥	١	اشعر أن المهام التي أقوم بها معقولة	٣,٨٧	٠,٨٤	كبيرة
١٦	١٤	أفكر في الاستمرار في عملي الحالي	٣,٧٨	١,١٢	كبيرة
١٧	١٨	أحب أن أتحدث عن عملي	٣,٧٧	١,٠٢	كبيرة
١٨	٨	أحس بأن التنظيم الذي أعمل فيه فعال	٣,٧١	١,٠١	كبيرة
١٩	٣	اشعر بأن الإشراف علي في العمل مقبول	٣,٦٩	٠,٨٥	كبيرة
٢٠	٦	أحس بأنه تتاح لي الفرص لإثبات ذاتي	٣,٤٧	١,٠٨	متوسطة
٢١	٢	اشعر بأن دخلي جيد	٢,٩٠	١,٠٦	متوسطة
٢٢	٤	اشعر بأنني أشارك في صنع السياسات المتبعة	٢,٨٦	١,١٥	متوسطة
٢٣	٩	أحس بأن المكافآت التي أحصل عليها بالمقارنة مع زملائي في الجامعة وخارجها عادلة	٢,٧١	١,١٧	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٩٢	٠,٥٣	كبيرة

يبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا، حيث جاءت الفقرة (٢٣) والتي تنص على: «أحافظ على ممتلكات الجامعة أثناء عملي» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٨١) وانحراف معياري (٠,٤٦)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٢٢) والتي تنص على: «أواظب على عملي دون تغيب» بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧١) وبانحراف معياري (٠,٥٣)، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (٢١) ونصها «أصل إلى عملي في الوقت المحدد»، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٢) وانحراف معياري (٠,٥٩) ، بينما جاءت الفقرة (٩) ونصها «أحس بأن المكافآت التي أحصل عليها بالمقارنة مع زملائي في الجامعة وخارجها عادلة» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧١) وانحراف معياري (٠,٥٣) . وبلغ المتوسط العام لمستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس (٣,٩٢) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(Brown, 2005)** التي أشارت إلى أن مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس هي بدرجة مرتفعة. كما تتفق مع دراسة الطاطوح (١٩٩٩) التي أشارت إلى أن مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس هي بدرجة مرتفعة. كما تتفق مع دراسة الزهراني (١٩٩٢) التي أشارت إلى أن مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس هي بدرجة فوق المتوسط.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Garmon, 1997) التي أشارت إلى أن مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس ضمن مستوى ضعيف. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ممارسة الأنماط القيادية التي تركز على الاهتمام بالعاملين والعمل، وبناء علاقات إنسانية متميزة. ولعل نجاح الإدارة المباشرة في تهيئة ظروف ومناخ تعليمي مناسب ساهم في زيادة مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس.

◄ **رابعاً- نتائج السؤال الرابع:**

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا تعزى إلى متغير الكلية؟»

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لمستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا حسب متغير الكلية، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير الكلية على مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا

	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الروح المعنوية ككل	علمي	١٢٠	٣,٩٢	٠,٥٥٠	٠,٠٧٧	١٩٧	٠,٩٣٩
	إنساني	٧٩	٣,٩١	٠,٥١٤			

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للكلية حيث بلغت قيمة «ت» ٠,٠٧٧ وبدلالة إحصائية ٠,٩٣٩، في الروح المعنوية ككل. وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف كلياتهم العلمية والإنسانية يشعرون بروح معنوية مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القايدي (١٩٨٧) التي أشارت إلى أن ممارسة النمط القيادي الذي يهتم بمشاعر العاملين واحترامهم يزيد من مستوى روحهم المعنوية.

◄ **خامساً- نتائج السؤال الخامس:**

«هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠١) بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا؟»

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا، والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)

معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا

		الروح المعنوية ككل
ظروف العمل وطبيعته	معامل الارتباط ر	**٠,٦٨٠
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	١٩٩
الرواتب والحوافز	معامل الارتباط ر	**٠,٤٨٦
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	١٩٩
العلاقة بين العاملين	معامل الارتباط ر	**٠,٥٣٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	١٩٩
الإدارة المباشرة	معامل الارتباط ر	**٠,٥٨٣
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	١٩٩
النمو المهني والترقيات	معامل الارتباط ر	**٠,٦٤١
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	١٩٩
الرضا الوظيفي ككل	معامل الارتباط ر	**٠,٧٥٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	١٩٩

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) .

يتبين من الجدول (١١) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا. وقد يعزى ذلك إلى أن شعور أعضاء هيئة التدريس برضا مرتفع حول الإدارة المباشرة والعلاقة بين العاملين ساهم في زيادة مستوى الروح المعنوية لديهم، فعلى الرغم من أن مستوى الرضا الوظيفي العام لديهم بدرجة متوسطة، فإن أساليب الإدارة المباشرة ساهمت في خلق جو تعليمي زاد من مستوى الروح المعنوية لديهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة فإن البحث يوصي بما يأتي:

١. ضرورة إتاحة الفرص أمام أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا للمشاركة الفاعلة في عملية اتخاذ القرارات التي تخص العملية التعليمية.

٢. الاهتمام بزيادة الرواتب لدى أعضاء هيئة التدريس، بحيث تغطي تكاليف المعيشة، وبشكل يقلل من شعورهم بأن رواتبهم تقل عن الجامعات الحكومية أو الأهلية.

٣. ضرورة سعي الإدارة المباشرة إلى الاهتمام بعضو هيئة التدريس المتميز من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية، التي تساعد في رفع مستوى الأداء لديهم.

٤. توفير فرص المشاركة في الندوات والمؤتمرات لأعضاء هيئة التدريس، التي تسهم في زيادة خبراتهم ومهاراتهم.

٥. إجراء دراسات مقارنة تتناول الرضا الوظيفي والروح المعنوية لأعضاء هيئات التدريس في الجامعات الخاصة والحكومية.

٦. إجراء دراسات تتناول المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة.

٧. إجراء دراسات تكشف عن الأسباب الدافعة وراء تدني مستوى الرضا الوظيفي وعلاقة ذلك بالراتب، والمؤهل، والدرجة العلمية، والتخصص، وغيرها من المتغيرات.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. بدران، عبد الكريم وبدران عمرو. (٢٠٠٥) . الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والتربية الرياضية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٥٨ (١) ٩٣- ١٢٣.

٢. البشايرة، أحمد. (٢٠٠٣) . أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في جامعة آل البيت وجامعة جرش الأهلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

٣. حريم، حسين. (٢٠٠٤) . السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في المنظمات. (الطبعة الأولى) ، عمان: مكتبة الحامد.

٤. حسين، عبده. (٢٠٠٦) . الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته بإنتاجيتهم العلمية في جامعة عدن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

٥. الزعبي، فايز. (١٩٩٨) . دراسة مستوى الرضا والروح المعنوية لموظفي جامعة مؤتة. مؤتة للبحوث والدراسات، ٣ (١) ، ١٣٥- ١٥٣.

٦. الزهراني، علي. (١٩٩٢) . السلوك القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

٧. السعود، راتب. (٢٠٠١) . الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١٧) ، العدد (٣) ، ص ص ٦١٥- ٦٤٢.

٨. سلامة، بلال. (١٩٩٥) . الروح المعنوية للعاملين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٩. سلامة، كايد. (١٩٩٢) . أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية: دراسة ميدانية. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٨ (١) ١٥١- ١٨٩.

١٠. سلطان، محمد. (٢٠٠٣) . السلوك التنظيمي. (الطبعة الأولى) ، القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

١١. شريت، أشرف. (٢٠٠١) . علم النفس الصناعي: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

١٢. الشريدة، هيام. (٢٠٠٢) . بعض العوامل المؤثرة في مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس عن الخدمات المقدمة لهم في جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية الإنسانية، ١٤ (٢) ٢- ١٤.

١٣. الشنواني، صلاح. (١٩٨٨) . إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية. (الطبعة الأولى) ، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

١٤. صبرة، علي وشريت، أشرف. (٢٠٠٤) . سيكولوجية الصناعة أسسه وتنظيماته. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

١٥. الصيرفي، محمد. (٢٠٠٣) . إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية. (الطبعة الأولى) ، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

١٦. الطاطوح، محمد. (١٩٩٩) . النمط القيادي لرؤساء الأقسام وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٧. طناش، سلامة. (١٩٩٠) . الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، مجلد (١٧) ، عدد ٣، ٢٣٩- ٢٦٩.

١٨. عبد السلام، سناء. (٢٠٠٦) . العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة: دراسة ميدانية على كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

١٩. عبده، هيكا. (٢٠٠٧) . قياس عوامل الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم في الجامعات اليمنية وأثره في متحصلات العملية التعليمية – حالة دراسية جامعتي صنعاء وعدن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

٢٠. عبيد، نايف. (١٩٩٧) . العولمة والعرب. المستقبل العربي، العدد ٢٢١، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

٢١. عليمات، صالح. (١٩٩٠) . أثر مشاركة هيئة التدريس لكليات المجتمع في اتخاذ القرارات الإدارية على روحهم المعنوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٢٢. الغنام، إبراهيم. (٢٠٠٧) . رفع الروح المعنوية وتحفيز الفريق. استرجع من المصدر،
http: //www. akhawia. net/archive/index. php/t- 12603. html.

٢٣. فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد. (٢٠٠٥) . السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. (الطبعة الأولى) ، عمان: دار المسيرة.

٢٤. فهمي، منصور. (١٩٨١) . إدارة الأفراد: العلاقات الإنسانية. القاهرة: عالم الكتاب.

٢٥. القايدي، حامد. (١٩٨٧) . النمط القيادي لمدير المدرسة والروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

٢٦. كلارنس، أ، نيول. (١٩٨٨) . السلوك الإنساني في الإدارة التربوية. (طه إلياس ومحمد الحاج، مترجم) ، عمان: الدار العربية للتوزيع.

٢٧. ماهر، أحمد. (٢٠٠٣) . السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات. مصر: الدار الجامعية.

٢٨. مرسي، محمد. (٢٠٠٢) . التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه. (الطبعة الأولى)، القاهرة: عالم الكتب.

٢٩. المساعيد، احمد. (٢٠٠٤) . مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين وعلاقته بمستوى الكفايات التعليمة والروح المعنوية لمعلمي المرحلة الأساسية في المدارس العامة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Brown, Barbara. (2005). Strategies for Improving Faculty Morale in Times of Tight Budgets. Retrieved, from source, http//www. search. ebescohost. com.*
2. *Chapple, S, K. (1996). The Relationship Between Organizational Climate and Job Satisfaction As Reported By Community College Chief Instructional Officer. Dissertation Abstract International, 56 (11) 4290-A.*
3. *Evans, G, L. (1998). The Relationship Between Organizational Climate and job Satisfaction as Reported by Community Presidents, Doctoral, University of Florida, Dissertation Abstract International , 58 (7) 2475-A.*

4. Garmen, John. (1997). Improving Faculty Morale Improves The Value of A college. Academic Search Primer, 9 (20) 72.
5. Johnsrud, Kand Rosser, J. (2002) . Faculty Member's Morale and Their Intention to leave: A Multilevel Explanation. Journal of Higher Education, 73 (4) 18- 42.
6. Kauloubandi, A. (1993) . Job Satisfaction among Business Administration Faculty In Selected Iranian Universities (Faculty) . Dissertation Abstract International, 35 (11) , 38 16- 8.
7. Li,Y and Shani,A. (1991). Stress Dynamic of Information Systems Managers. Journal of Management Information Systems,4 (7) 34- 45.
8. Montoya, S. (2000). Job satisfaction among teaching staff at Simon Rodriguez University in Venezuela. Dissertation Abstracts International, 76, (21) . P. 182.
9. Patricia, Wright –Tatum. (2000). Job satisfaction of academic administrators at historically black colleges and universities. DAI- A 60/09, p. 3292. AAC 99463.
10. Petty, G, and Hatcher, L. M. (1991) . Job Satisfaction of Faculty From Technical Institutes Community Colleges and Universities. Journal of Studies in Technical Censers. 13 (4) 361- 367.
11. Sangmanee, Woranta. (1993) . Job Satisfaction of Full- time Business Administration Faculty of Higher Education Institution in Bangkok and Suburban Area, Thailand, Dissertation Abstract International. 54 (10) , 3658- A.
12. Schermehon. J. (2000) . Organizational Behavior. 7ed, New York, John Wiley.
13. Terpstra, D & Honoree, A. (2006) . Job Satisfaction and pay satisfaction Levels of University Faculty By Discipline and By Geographic Region. Retrieved January 18,2007, from source,
http//www. search. ebescohost. com.
14. Young, B. Y. (1994) . Teacher Job Satisfaction: A Study of the Overall Job Satisfaction and world Fact Satisfaction of K – 8 Teachers, Dissertation Abstract International, 49 (7) 1665- A.
15. Zimmerman, W. (1981) . Faculty Morale Study (1981) . The Ohio State University at Lima Self – Study. Retrieved, from source,
http: //www. Ebescohost. com.

معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن

د. فريال محمد أبو عواد*

د. عودة عبد الجواد أبو سنينة**

* أستاذ مساعد في علم النفس التربوي/ كلية العلوم التربوية/ وكالة الغوث الدولية/ عمان/ الأردن.

** أستاذ مساعد في المناهج والتدريس/ كلية العلوم التربوية/ وكالة الغوث الدولية/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية في وكالة الغوث حول التقويم البديل، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. لتحقيق هذا الهدف، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُورت استبانة مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدريج، **وتشتمل على ثلاثة مجالات للتقويم البديل، هي**: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل، وطُبقت على عينة من (٨٤) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، بينت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل، وطبيعته وممارسات المعلمين حوله، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل، تعزى لجنس المعلم، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته، وذلك على أحد مجالات أداة الدراسة أو جميعها.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أبرزها:

عقد ورشات تدريبية للمعلمين من تخصص التاريخ والجغرافيا لإكسابهم المهارات المختلفة المتعلقة بالتقويم البديل، وعقد دورات تدريبية في جميع مجالات أداة الدراسة للمعلمين من حملة المؤهلات العلمية التي تقل عن الماجستير، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بالتقويم البديل.

الكلمات المفتاحية: معتقدات، معلمي الدراسات الاجتماعية، التقويم البديل، المدارس الأساسية.

Abstract:

This study aimed to investigate the beliefs of social studies teachers in the basic schools at UNRWA about alternative assessment. To achieve this goal, the descriptive method was used, and a questionnaire was developed. It contained (44) items, distributed into three domains of alternative evaluation, namely: the nature of the alternative evaluation, the advantages of alternative evaluation, and practices of teachers in alternative evaluation. It was applied to a sample of (84) teachers of social studies. The results of the study showed that the views of social studies teachers were supportive of the benefits of alternative assessment and the nature and practices of teachers about it. The results indicated that there was no statistically significant differences in the views of teachers of alternative assessment due to the sex of the teacher. There were statistically significant differences due to the following variables: qualifications of teachers, specialization, and the number of years of experience, on one or all areas of study tool.

The study ended with some recommendations, as:

Conducting training workshops for history and geography teachers in alternative evaluation, conducting training workshops in all domains of the questionnaire for teachers who hold certificates below master degrees, and preparing other researches in alternative evaluation.

Keywords: *Believes, Social studies teachers, Basic schools, Alternative assessment.*

مقدمة:

برزت الحاجة إلى التقويم البديل كتوجه حديث يعالج إشكاليات التقويم الحالية في العملية التعليمية– التعلمية، فالتقويم البديل يقوم على أساس جعل التقويم جزءاً أساسياً من عملية التدريس والتعليم، فهو يتطلب من المتعلم القيام بمهمات تثير تفكيره بالاستناد إلى المعرفة السابقة، واستخدام التعليم الحالي عبر ممارسة مهارات مناسبة من أجل حل مشكلات واقعية أو حقيقية، وهذا من شأنه أن يجعل عملية التقويم تتمثل بخبرات بنائية تعليمية تحتم على الطلبة استخدام مهارات تفكير من أجل تحقيق أعلى مستويات الجودة في الأداء، كما تقوم بتزويدهم ومن حولهم بالتغذية الراجعة، مما يمكنهم ومعلميهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم (Kerka,1995) .

ظهر **التقويم البديل (Alternative Assessment)** ، أو **التقويم الواقعي (Authentic Assessment)** كرد فعل على انتقادات عدة وجهت لطرق التقويم التقليدية أبرزها أن أساليب التقويم الحالية قد أسيء استخدامها، فالامتحانات أصبحت تعتمد اعتماداً كبيراً على الاختبارات الموضوعية، وبخاصة الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، وهذه الاختبارات أصبحت تهتم بشكل مكثف بقدرات الذاكرة أكثر من اهتمامها بالقدرات العقلية، وبخاصة القدرة على الابتكار ومهارات حل المشكلات، كما أن مقدار التقدم غالباً ما يكون مصطنعاً وعقيماً، حتى أن إجابات الطالب على الامتحان لا تكشف شيئاً عن ما يستطيع الطالب أن يؤديه عندما يترك المدرسة، وينغمس في الحياة اليومية خارج أسوارها (أبو علام، ٢٠٠٥). وسمي هذا الشكل من التقويم بالتقويم الواقعي، لأنه يعكس أداء الطالب ويقيسه فيي مواقف واقعية وحقيقية.

ويتضمن التقويم البديل استخدام استراتيجيات متنوعة مثل تقويم الأداء، واستخدام فقرات اختبارية تتطلب بناء استجابات، وتقويم ملف الطالب بديلاً عن الاقتصار على اختبارات الاختيار من متعدد. وتعد استراتيجيات التقويم البديلة أكثر كفاية في تقويم الكثير من المخرجات التعليمية التي بقيت خارج إمكانات ومجال ما تقيسه الاختبارات التحصيلية، فأصبح المعلمون بحاجة إلى استراتيجيات أخرى لا تركز على استدعاء المعلومات، ولا تستعمل في مواقف افتراضية بحدود الورقة والقلم، وأن يتم بدلاً من ذلك اختبار قدرة الطالب وكفايته في استعمال المفاهيم والمعلومات والمهارات التي يمتلكها في مواقف حياتية حقيقية (كاظم، ٢٠٠٥) . كما أن التقويم البديل هو تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل

أيضا على استراتيجيات أخرى متنوعة مثل: ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة. لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه مجموعة من الاستراتيجيات أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتسبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن، ونظراً لحداثة مفهوم التقويم البديل، فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه. وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي، يلاحظ كثير من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم مثل: التقويم الأصيل أو الواقعي، والتقويم الطبيعي، والتقويم الحقيقي (حبيب، ٢٠٠٥).

ويقيس التقويم البديل أداء الطالب فى مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم الطالب بأداء مهمات Tasks، وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج المدرسة. ويشير هنسون وإيلر (Henson & Eiller, 1999, p 491) أن التقويم الحقيقي يهيئ الطلبة للحياة، فهو واقعي؛ لأنه يتطلب من الطالب إنجاز مهمات لها معنى، ويحتاجها فى حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتية.

ويركز التقويم على إنجازات الطلبة، لذا فإنه يعتمد على استخدام أدوات تهيئ للطالب فرصة التقويم الذاتي ومقارنة أدائه بمحكات الأداء المطلوبة للحكم على مستوى هذا الإنجاز (تقويم محكي المرجع) وليس ببقية زملائه، مع تقديم التغذية الراجعة له، ومن أهم أدوات التقويم البديل: ملف الإنجاز، والملاحظة، واختبارات الأداء، والمقابلات الشخصية، وخرائط المفاهيم، والتقرير، والعرض، والحقيبة الوثائقية الإلكترونية (e- Portfolio)، وغيرها (سالم ومصطفى، ٢٠٠٦)، ففي ضوء التحولات الجارية في النموذج التربوي (مناهج مدمجة، ومهارات تفكير عليا، وأساليب تعلم تعاوني.. الخ)، لن تكون الاختبارات التقليدية كافية، أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم. ومن هنا، فقد حظيت أساليب التقويم باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لملاءمتها للمهارات المطلوبة من المتعلمين في الألفية الثالثة (الصالح، ٢٠٠٧).

فمثلاً في **استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء Performance- based A-sessment**، يقوم الطالب بتوضيح ما تعلّمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعلمية المراد إنجازها، ويعتمد هذا التقويم على الملاحظة المباشرة للطالب في أثناء تنفيذه لواجبات اختيرت من قبل المعلم الذي يراعي أمورا عديدة منها: تحديد الأهداف أو النتاجات التعلمية والمهارات المرغوبة، وإيجاد مهمات يقوم بها الطلبة بناء على هذه النتاجات، ويرى الثوابية أن

هنالك عدداً من الفعاليات التقويمية، التي تندرج تحت هذه الاستراتيجية، أبرزها (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤) :

♦ **التقديم (Presentation)**: عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يقدم الطالب شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات مثل: الصور والرسومات والشرائح الإلكترونية.

♦ **العرض التوضيحي (Demonstration)**: عرض شفوي أو عملي يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلبة لتوضيح مفهوم أو فكرة، وذلك لإظهار مدى قدرة الطالب على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة، كأن يوضح مفهوماً من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع.

♦ **الأداء العملي (Performance)**: مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء الطالب لمهمات محددة ينفذها عملياً، كأن يطلب إلى الطالب إنتاج مجسم، أو خريطة أو نموذج، أو إنتاج أو استخدام جهاز، أو تصميم برنامج محوسب، أو صيانة محرك سيارة، أو تصفيف الشعر، أو تصميم أزياء، أو إعطاء الحقن، أو إعداد طبق حلوى.

♦ **الحديث (Speech)**: يتحدث الطالب أو مجموعة من الطلبة عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لقصّة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار، كأن يتحدث الطالب عن فيلمِ شاهده، أو رحلة قام بها، أو قصة قرأها، أو حول فكرة طرحت في موقف تعليمي، أو ملخصٍ عن أفكار مجموعته لنقلها إلى مجموعة أخرى.

♦ **المعرض (Exhibition)**: عرض الطلبة لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما، ووقت متفق عليه، لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد مثل: أن يعرض الطالب نماذج أو مجسمات أو صوراً أو لوحات أو أعمالاً فنية أو منتجات أو أزياء أو أشغالاً يدوية.

♦ **المحاكاة/ لعب الأدور (Simulation\ Role- Playing)**: ينفذ الطالب أو الطلبة حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً، لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية، ومدى قدرتهم على اتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة، ويمكن أن

يكون الموقف تقنياً محوسباً، حيث يندمج الطالب في موقف محاكاة محوسب، وعليه أن ينفذ النوع نفسه من الأعمال والقرارات التي يتوقع مصادفتها في عمله مستقبلاً. وفي حين تضع مواقف المحاكاة المعتمدة على الشرح الطالب في سيناريوهات مع عناصر بشرية، أو غير بشرية، فإن مواقف المحاكاة المحوسبة المبنية تقنياً تقدم موقفاً على شاشة الحاسوب، يمكن من خلال هذا الموقف أن يظهر الطالب قدرته على اتخاذ القرارات، حيث يقدم البرنامج المحوسب مئات من المواقف والعناصر المختلفة.

- **المناقشة/ المناظرة (Debate)**: لقاء بين فريقين من الطلبة للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، إضافة إلى محكم (أحد الطلبة) لإظهار مدى قدرة الطلبة على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظره. أما أبرز الأدوات المستخدمة في التقويم البديل فهي: قوائم الرصد (الشطب)، وسلالم التقدير، وسلالم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي (سجل المعلم) .

وواقع الأمر أن التقويم في المدارس الأردنية يقوم أساساً على الامتحانات التي يقصد منها التعرف إلى مدى ما حصله الطلبة من المادة التعليمية التي يحتويها المقرر الدراسي، ومعلم الدراسات الاجتماعية شأنه شأن المعلمين الآخرين، فقد وجه جهده باتجاه إرهاق الطلبة بالحقائق والمعلومات والإكثار من الحفظ والاستظهار وما يرتبط بها من واجبات منزلية، وهذا جعل الطلبة محملين بأكداس من المعلومات يعجزون عن استيعابها، وهو يركز بالدرجة الأولى على تقويم الأهداف المعرفية دون غيرها وتحديداً على مستوى التذكر والمعرفة، ونادراً ما يصل إلى مستوى الفهم والاستيعاب والتطبيق، وهذا يجعله يركز على المعلومات والحقائق بغض النظر عن الأهداف الأخرى (اللقاني وآخرون، ١٩٩٠) .

إلا أن تعديلات أسس النجاح والإكمال والرسوب المقترحة للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ التي ناقشتها لجنة التخطيط في وزارة التربية والتعليم الأردنية مؤخراً أضافت تعديلات ترتبط بتقويم أداء الطلبة في المناهج المختلفة التي طُوِّرت في تلك المرحلة وفق خطة مشروع الإصلاح التربوي نحو الاقتصاد المعرفي Education Reform for Knowledge Economy (ERfKE) ، إذ أضافت التعديلات فقرة جديدة تعنى بتقويم أداء الطلبة في الصفوف الرابع والثامن والعاشر الأساسي كمرحلة أولى كالآتي (**أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي الشامل والتطبيقي للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦**) :

- الفترة التقويمية الأولى وتختص باختبار تحصيلي يخصص له ٢٠٪ من العلامة.

♦ الفترة التقويمية الثانية وتشمل اختباراً تحصيلياً يخصص له ١٠٪ من العلامة، واستخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ويخصص لها ١٠٪ من العلامة.

♦ الفترة التقويمية الثالثة وتتضمن استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ويخصص له ٢٠٪ من العلامة.

♦ الاختبار النهائي، ويخصص له ٤٠٪ من العلامة الكلية.

وينطبق هذا على المدارس الأردنية كافة، بما فيها المدارس التابعة لوكالة الغوث، فقد تكاتفت الجهود منذ ذلك الوقت على تدريب المشرفين والمعلمين كافة على التخطيط لهذا الشكل من التقويم، وإعداد أدواته، وتنفيذه، ويساعد التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية على الوقوف على مدى تقدم تحصيل الطلبة من خلال أدائهم لمهمات ترتبط بمشكلات الحياة الواقعية، وتساهم في استعراض الطلبة لمهارات التفكير العليا، على أن تتاح الفرصة لأن تقدم المهمات لكل طالب في ضوء مستوى قدرته، كما تتيح الفرصة للطلبة لأن يشتركوا في تقويم أعمالهم مما يجعلها أكثر فاعلية وكفاءة. وتعتمد فاعلية التقويم البديل على خصائص المهمات التي تؤدي إلى الكشف عن العمليات العقلية العليا لدى الطلبة، فالتقويم البديل أو الواقعي يعتمد على الأعمال التي يقوم بها الأفراد، وهو التقويم الفعلي للأداء الذي يساعد الطلبة على التجديد والابتكار (قطاوي، ٢٠٠٧) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

واستناداً إلى ما سبق، جاءت هذه الدراسة لاستقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل، وتتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث حول التقويم البديل؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى لجنس المعلم (ذكور، وإناث) ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى للمؤهل العلمي للمعلم (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى للتخصص الدراسي للمعلم (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم (أقل من (٥) سنوات، ومن (٥– ١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معتقدات فئة من المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل، وتحديداً معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. كما هدفت إلى تعرف أثر مجموعة من المتغيرات في معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث، وتحديداً أثر كل من جنس المعلم (ذكر، وأنثى) ، والمؤهل العلمي للمعلم: (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق) ، للتخصص الدراسي للمعلم: (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك) ، وعدد سنوات خبرة المعلم: (أقل من (٥) سنوات، ومن (٥– ١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات) .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات القلائل التي تتناول معتقدات المعلمين حول التقويم البديل، بعد أن جربوه وطبقوه في مدارسهم، في وقت تتسارع فيه الاتجاهات التطويرية للعملية التعليمية التعلمية، ويسعى المربون لبذل الجهود التي يمكن أن ترتقي بواقع العملية التعليمية التعلمية، وعملية تقويمها بشكل يحقق العدالة والموضوعية والواقعية، ومن جهة أخرى يوفر هذا البحث أداة تقويمية تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد فُحصت مجموعة من الفرضيات الصفرية، وهي:

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل، وحول كل بعد من أبعاده تعزى لجنس المعلم (ذكور، وإناث).

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين، حول التقويم البديل، وحول كل بعد من أبعاده تعزى للمؤهل العلمي للمعلم: (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق).

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل: وحول كل بعد من أبعاده، تعزى للتخصص الدراسي للمعلم: (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك).

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل، وحول كل بعد من أبعاده تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم (أقل من (٥) سنوات، ومن (٥– ١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات).

منهج الدراسة:

أُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، إذ وُزعت أداة الدراسة على عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في وكالة الغوث، وجمعت الإجابات وصُححت، ثم حُللت باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء ما يأتي:

- **حدود مكانية:** اقتصرت الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن.
- **حدود زمانية:** تمت الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.
- **حدود مؤسساتية:** اقتصرت الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث.

- **حدود نوعية**: اقتصرت الدراسة على مجالات تتعلق بالتقويم البديل، من حيث طبيعته ومزاياه وممارسات المعلمين حوله.

التعريفات الإجرائية:

تضمنت الدراسة مجموعة من المصطلحات الأساسية، التي عرّفت على النحو الآتي:

◄ **معتقدات**: الآراء أو الأفكار التي تحملها عينة الدراسة حول التقويم البديل، وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

◄ **التقويم البديل**: اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية، أو تحاكي الواقع، ورصد استجاباته فيها. وتُقوَّم في إطار هذه الدراسة من خلال آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حوله.

◄ **معلم الدراسات الاجتماعية**: المعلم الذي يدرس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث.

◄ **المرحلة الأساسية العليا**: المرحلة الدراسية التي تشمل الصفوف من السابع الأساسي ولغاية العاشر الأساسي.

الدراسات السابقة:

حظي التقويم البديل باهتمام عدد من الباحثين ممن حاولوا استقصاء أهدافه واستراتيجياته وأدواته، **وفيما يأتي وصفاً للدراسات التي أمكن التوصل إليها**:

في دراسة نوعية أجراها «**رايت**» **(Wright, 1993)** بهدف وصف أفكار معلمة واعتقاداتها في أثناء تطبيق التقويم الواقعي في تدريس العلوم الحياتية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في إحدى مدارس ولاية دنيسون، وطبق في هذه الدراسات أدوات عدة، مثل: الملاحظة، والمقابلة، والتسجيلات البصرية والسمعية، وتحليل الوثائق، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة ملاحظة ما يأتي: تزداد درجة القلق والتوتر لدى المعلم مع السير في تنفيذ المشاريع، وإدراك المعلم للوقت وتحري العدالة، وتصميم أدوات تقويمية ملائمة، يساعد في الوقاية من حدوث مشكلات داخل غرفة الصف، ويزيد إدراك المعلم لإنجازات طلبته ونجاحاتهم وشعوره بالمسؤولية تجاههم عند توظيفه لاستراتيجيات التقويم البديل.

في دراسة أجرتها «**كالبرتسون وونفان**» **(Culbertson & Wenfan, 2003)** بهدف استقصاء اتجاهات معلمي الصفوف الابتدائية نحو ممارسة التقويم البديل، تكونت عينة الدراسة من (١٥٩) معلماً ومعلمة، اختيروا من ٧٣ مدرسة ابتدائية في ولاية بنسلفانيا، وطبق عليهم استبانة مكونة من (٣٠) فقرة مرتبة في قائمة وفق تدريج ليكرت، وثلاث فقرات مفتوحة الإجابة يطلب فيها من المفحوص أن يعبر بلغته الخاصة عن اتجاهاته نحو التقويم البديل. وقد أظهرت النتائج أن هناك عدداً من العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التقويم البديل، ومنها: عدد طلبة الصف، ونوعية التدريب الذي تلقاه المعلم، وكفاية الوقت المخصص للتخطيط، والتنفيذ، والتقويم للموقف التعليمي– التعلمي، وكفاية المعرفة الخاصة بالتقويم البديل وممارسته، كما تأثرت اتجاهات المعلمين بالحرية المتاحة للمعلم في اختيار استراتيجيات التقويم وأدواته، كما وجد أن ممارسة المعلم للتقويم البديل تزداد نتيجة دعم الإدارة المدرسية، وكفاية المصادر والموارد.

وأجرى **الدوسري** (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين، وتكونت عينة البحث من (٦٠٠) معلم ومعلمة اختيروا عشوائيًّا من المدارس الثانوية؛ وطبق عليهم استبانة مكونة من (٢٦) فقرة، موزعة على (٣) محاور، هي ممارسات المعلم في التقويم الصفي، والأدوات التي يستخدمها المعلم في التقويم الصفي، والمستويات المعرفية التي يقيسها التقويم الصفي للمعلم، إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية، واُستخدم التحليل العاملي لبيانات البحث، وأشارت النتائج إلى أن كثيراً من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير درجة طلبتهم كالمشاركة الصفية، ومجهود الطالب الشخصي، كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفي. وأوصى البحث بمزيد من البحوث حول ممارسات المعلمين في التقويم الصفي، باستخدام أدوات أخرى غير الاستبانات، كالملاحظة المباشرة لتقويم المعلم، وإجراء مقابلات مع المعلمين.

وفي دراسة أجرتها **عز الدين وبوقس** (٢٠٠٦) هدفت إلى إعداد بطاقة تقويم معدلة لبطاقة التقويم الأساسية، وإعداد بطاقة تقويم تفصيلية للبطاقة الأساسية المعدلة، ومعرفة أثر استخدام المعلمات المتعاونات لبطاقة التقويم التفصيلية على درجات

الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات، والعلوم: (علم الحيوان، والفيزياء، والكيمياء، والنبات) في مقرر التربية العملية بكلية التربية للبنات في جدة، ثم تحديد اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام البطاقة التفصيلية، ولتحقيق ذلك أعدت الباحثتان الأدوات الآتية: بطاقة تقويم رئيسة معدلة، وبطاقة تقويم تفصيلية لبطاقة التقويم الرئيسة، واستبانة لقياس اتجاهات المعلمات نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطيْ درجات مجموعتي الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية باختلاف تخصصاتهن اللاتي قُوِّمن باستخدام البطاقة التفصيلية (المجموعة التجريبية)، واللاتي قُوِّمن باستخدام بطاقة التقويم الأساسية (المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة (الضابطة)، وهذه الفروق ترجع إلى عشوائية درجات التقويم باستخدام بطاقة التقويم الأساسية، وكانت درجات تقويم المعلمات في المجموعة التجريبية أكثر دقة وموضوعية، ويرجع ذلك إلى أن المعلمة قد تفهمت بنود التقويم في البطاقة التفصيلية التي استعانت بها عند تحديد درجات كل أداء ومهارة لدى الطالبة المتدربة التي تتابعها بالإشراف والتوجيه والتقويم، كما توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية لدى المعلمات المتعاونات عند تقويم الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية.

أما الدراسة التي أجرتها «**وكستروم**» **(Wikström, 2007)** بهدف استقصاء أساليب التقويم البديل المستخدمة في المدارس العامة، واتجاهات المعلمين نحو استخدامها، تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلماً من معلمي المدارس الأساسية، أما أداة الدراسة، فاشتملت على استبانة مكونة من قسمين، الأول يضم بيانات أولية عن المعلم، ودرجة ممارسته لاستراتيجيات التقويم البديل، وتكرار استخدامه لهذه الاستراتيجيات، أما القسم الثاني فتكون من عبارات متنوعة، تنتهي بأسئلة مفتوحة النهاية، ويطلب من المعلمين أن يعبروا عن اتجاهاتهم نحو هذه العبارات التي تتعلق باستراتيجيات التقويم البديل والتقليدية. بينت نتائج الدراسة أن ما نسبته (٧٦٪) من المعلمين يستخدمون الأشكال التقليدية من التقويم، مثل أسئلة الكتاب المدرسي، أو الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلم، أو الاختبارات الوطنية المحلية، في حين أن ما نسبته (٨٩٪) منهم يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل، مثل: سلم التقدير اللفظي rubric، والمشاريع الفردية، والمشاريع الجماعية، والمناقشات الصفية، والتقديم، والعرض التوضيحي.

وهدفت الدراسة التي أجراها كل من **المفرج والرومي والغانم والسيار** (٢٠٠٧) إلى التعرف إلى أهمية التقويم باستخدام الملف الإنجازي من وجهه نظر المعلمين والموجهين باعتباره أحد استراتيجيات التقويم البديل، وكذلك التعرف إلى الصعوبات التى يواجهها هذا

النمط من التقويم وتحديد الإيجابيات والسلبيات نحو استخدامة وتقديم المقترحات التى تساعد على تطويره، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٥) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات المواد الأساسية في المرحلة الابتدائية في مدينة الكويت، و (٤٦) موجهاً وموجهة، وطبق عليهم استبانة، وأسفرت نتائج الدراسة عن موافقة معظم المعلمين والموجهين على أهمية التقويم بواسطة الملف الإنجازي وذلك بدرجة متوسطة، وتبين من النتائج أن الملف الإنجازي مهم من وجهة نظر الموجهين والمعلمين في تحقيق ما يأتي: الإسهام في تحقيق الأهداف التربوية، والتعرف إلى القدرات المميزه للتلميذ، وزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة الخاصة بالمادة، وتطوير مهارات المادة لدى التلميذ، وقياس مسار تطور تعلم التلاميذ مع مرور الوقت، والتقليل من الخوف والقلق الذي يصاحب التلاميذ أثناء التقوي التقليدي، وتطوير العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، وينمي القدرة على التعلم الذاتي، ويساهم في تنمية أساليب التفكير العلمي لدى التلاميذ.

وهدفت الدراسة التي أجراها **الأحمدي** (٢٠٠٨) إلى التعرف إلى وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية، وعن الصعوبات التي تعوق تطبيق اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) معلمين بالمرحلة الثانوية بمحافظة ينبع اختيروا كعينة عشوائية طبقية، وطبق عليهم استبانة لجمع البيانات المعلومات، وكانت أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة ما يأتي: كانت وجهات نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية متوسطة من حيث درجة الموافقة، وكانت الصعوبات التي تعوق تطبيقهم للائحة مرتفعة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى اللائحة تعزى لمتغيري التخصص، والخبرة، وحول الصعوبات التي تعوق تطبيقهم لها تعزى لمتغيرات التخصص والمؤهل والخبرة.

يلاحظ مما سبق قلة الدراسات التي تناولت التقويم البديل وآراء المعلمين فيه أو اتجاهاتهم نحوه، وبتحليل الدراسات السابقة، يلاحظ أن بعضها قد اتبع المنهج النوعي، كما في دراسة (Wright, 1993) ، واتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي المسحي، كما في دراسة (Culbertson & Wenfan, 2003) ، ودراسة (الدوسري، ٢٠٠٤) ، ودراسة (الأحمدي، ٢٠٠٨)، كما طبقت بعض هذه الدراسات على عينة من معلمي التخصص

الواحد، كما في دراسة (Wright, 1993) ، التي ركزت على مادة العلوم الحياتية، ودراسة (عز الدين وبوقس، ٢٠٠٦) التي تناولت معلمات الرياضيات والعلوم، في حين تناولت دراسات أخرى ممارسات المعلمين عامة. ومن جهة أخرى، فقد أجريت بعض هذه الدراسات على معلمي المرحلة الابتدائية، كما في دراسة (Wright, 1993) ، ودراسة (Culbertson & Wenfan, 2003) ، ودراسة (المفرج والرومي والغانم والسيار، ٢٠٠٧) ، وأجريت دراسات أخرى على معلمي المرحلة الثانوية، كما في دراسة (الدوسري، ٢٠٠٤) ، ودراسة (الأحمدي، ٢٠٠٨)، في حين أجريت دراسات أخرى على المعلمين في الكليات والجامعات، كما في دراسة (عز الدين وبوقس، ٢٠٠٦) ، كما لم يظهر– في حدود اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة– ما تناول معتقدات أو آراء معلمي الدراسات الاجتماعية بشكل خاص بهذا الاتجاه في التقويم التربوي. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحقيق هذا الغرض في مدارس وكالة الغوث في الأردن.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية موزعين على المناطق التعليمية الأربع في الأردن: شمال عمان، وجنوب عمان، والزرقاء، وإربد، والذين بلغ عددهم حسب إحصاءات وكالة الغوث لعام ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ (٢٤٠) معلماً ومعلمة، موزعين حسب متغير الجنس كما يأتي: (١٣٢) معلماً، و (١٠٨) معلمة، بنسبة (٥٥ إلى ٤٥) .

أما عينة الدراسة فتكونت من (٨٤) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من بين معلمي المدارس الأساسية العليا، ويشكلون ما نسبته (٣٥٪) من مجتمع الدراسة، وقد روعي في اختيارهم توزعهم حسب متغير المنطقة التعليمية، والجنس: (ذكور، وإناث) ، والتخصص: (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك) ، والمؤهل العلمي: (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق) ، وروعي تمثيلها لمتغير عدد سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، و٥– ١٠ سنوات، وأكبر من ١٠ سنوات) . ويبين الجدول (١) توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص.

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

التخصص / المؤهل	ذكور			إناث			الكلي		
	تاريخ	جغرافيا	غير ذلك	تاريخ	جغرافيا	غير ذلك	تاريخ	جغرافيا	غير ذلك
دبلوم كلية مجتمع	–	–	٢	١	–	٢	١	٠	٤
بكالوريوس	٩	٧	١٨	٦	١١	٣	١٥	١٨	٢١
دبلوم بعد البكالوريوس	١	٣	٥	٤	–	١	٥	٣	٦
ماجستير فما فوق	٣	١	٣	٣	–	١	٦	١	٤
المجموع	١٣	١١	٢٨	١٤	١١	٧	٢٧	٢٢	٣٥

أداة الدراسة:

- **بناء أداة الدراسة:**

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة، طُورت استبانة لاستقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية بالتقويم البديل بالاعتماد على ما أوردته المراجع العلمية حول خصائص التقويم البديل ومزاياه (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤)، وتكونت هذه الاستبانة من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل. فقد تم في هذه الخطوة الرجوع إلى الأدب التربوي لاستقصاء الخصائص المميزة للتقويم البديل، وصيغت على شكل فقرات، ونُظمت في سلم تقدير خماسي التدريج، وضمت الاستبانة في صورتها الأولية (٥٠) فقرة، روجعت ودُققت ونُقحت من حيث الصياغة واللغة، كما عُرضت هذه الاستبانة على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، للتأكد من دقة الصياغة ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، وفي ضوء ملاحظاتهم أُجريت التعديلات اللازمة، وأصبحت الاستبانة مكونة في صورتها النهائية من (٤٤) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل. ويبين الجدول (٢) مجالات الاستبانة وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها، كما وردت في أداة الدراسة بصورتها النهائية.

الجدول (٢)

مجالات التقويم البديل وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	طبيعة التقويم البديل	١٥	٤، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٩، ٣٣، ٣٦، ٤٢
٢	مزايا التقويم البديل	٢٤	١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤
٣	ممارسات المعلمين	٥	٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١

وبعد الانتهاء من بناء الاستبانة، جرى تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، اختيروا عشوائياً من بين معلمي مدارس وكالة الغوث، خارج عينة الدراسة، ومن المجتمع نفسه، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، **وقد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية يتلخص فيما يأتي:**

- التعرف إلى مدى وضوح تعليمات الاستبانة وفقراتها.
- التعرف إلى مدى إمكانية تطبيق الاستبانة في المدارس الأساسية في ضوء الإمكانات المتاحة.
- استخراج المؤشرات الأولية لصدق الاستبانة وثباتها، وفق الإجراءات الآتية:

- **صدق الأداة:**

تحقق الباحثان من صدق الأداة من خلال الإجراءات المتبعة عبر مراحل تطويرها، والمتمثلة في: إعداد الفقرات وتوزيعها على المجالات الثلاثة، وعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وتجريبها على عينة من خارج عينة الدراسة، ومن المجتمع نفسه، مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، ورصد ملاحظات المعلمين على الفقرات، من حيث الأسئلة التي يطرحونها حولها، وإجراء التعديلات التي تجعل العبارات أكثر وضوحاً.

بعد ذلك، تم التحقق من صدق البناء للاستبانة، بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها. ويبين الجدول (٣) هذه النتائج.

الجدول: (٣)

دلالات صدق بناء الاستبانة باستخدام معاملات الارتباط بين الدرجات
على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها

المجال	رقم الفقرة في الاستبانة	طبيعة التقويم البديل	مزايا التقويم البديل	ممارسات المعلمين
طبيعة التقويم البديل	٤	**٠,٥٩		
	٨	**٠,٦٨		
	٩	**٠,٦٨		
	١٠	**٠,٥٨		
	١٢	**٠,٥٧		
	١٧	**٠,٥٧		
	١٨	**٠,٦٣		
	٢١	**٠,٥٢		
	٢٢	**٠,٦١		
	٢٣	**٠,٥٥		
	٢٤	**٠,٦١		
	٢٩	**٠,٥٩		
	٣٣	**٠,٧٧		
	٣٦	**٠,٥٣		
	٤٢	**٠,٤١		
مزايا التقويم البديل	١		**٠,٥٧	
	٢		**٠,٦٢	
	٣		**٠,٧٢	
	٥		**٠,٥٩	
	٦		**٠,٥٨	
	٧		**٠,٦٥	
	١١		**٠,٤٩	
	١٣		**٠,٥٨	
	١٤		**٠,٥٨	
	١٥		**٠,٥٦	
	١٦		**٠,٤٩	
	١٩		**٠,٧٢	
	٢٠		**٠,٦٢	
	٢٦		**٠,٦٤	
	٣٢		**٠,٢٨	

المجال	رقم الفقرة في الاستبانة	طبيعة التقويم البديل	مزايا التقويم البديل	ممارسات المعلمين
مزايا التقويم البديل	٣٤		٠,٦٥**	
	٣٥		٠,٥١**	
	٣٧		٠,٦٣**	
	٣٨		٠,٦٣**	
	٣٩		٠,٦٥**	
	٤٠		٠,٥٨**	
	٤١		٠,٥٧**	
	٤٣		٠,٦٣**	
	٤٤		٠,٥٤**	
ممارسات المعلمين حول التقويم البديل	٢٥			٠,٤٧**
	٢٧			٠,٥٦**
	٢٨			٠,٦٤**
	٣٠			٠,٦١**
	٣١			٠,٥٤**

** دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠١).

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل، مما يعكس صدق بناء الاستبانة.

كما تحقق الباحثان من صدق البناء للاستبانة، بإيجاد معاملات ارتباط الدرجات على المجالات الفرعية للاستبانة، والدرجة الكلية. ويبين الجدول (٤) هذه النتائج.

الجدول (٤)

مصفوفة معاملات ارتباط الدرجات على المجالات المكونة للاستبانة، وارتباطها بالدرجة الكلية

المجال	طبيعة التقويم البديل	مزايا التقويم البديل	ممارسات المعلمين	الاستبانة كاملة
طبيعة التقويم البديل	–	٠,٨٩**	٠,٧٦**	٠,٩٥**
مزايا التقويم البديل	٠,٥٠**	–	٠,٨٠**	٠,٩٨**
ممارسات المعلمين	٠,٤٧**	٠,٥٢**	–	٠,٨٥**

** دال إحصائياً عند مستوى (α ≤ ٠,٠١).

يلاحظ من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لمقياس التقويم البديل جميعها طردية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠١) ، مما يعد مؤشراً على صدق بناء الأداة.

- **ثبات الأداة:**

تحقق الباحثان من ثبات استبانة معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة، وذلك على كل مجال من مجالات التقويم البديل التي تضمنتها الأداة، وعلى الاستبانة كاملة، وكذلك بطريقة التجزئة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمان براون. ويبين الجدول (٥) هذه النتائج.

الجدول (٥)

معاملات ثبات المجالات الفرعية والأداة الكلية

المجالات	معامل ألفا	معامل التجزئة النصفية المصحح
طبيعة التقويم البديل	٠,٨٢	٠,٨١
مزايا التقويم البديل	٠,٩٣	٠,٩٠
ممارسات المعلمين	٠,٨٧	٠,٧١
الاستبانة الكلية	٠,٩١	٠,٩٠

يلاحظ من الجدول (٥) أن معامل الثبات للاستبانة كاملة قد بلغ ٠,٩١، بطريقة كرونباخ ألفا، و(٠,٩٠) بطريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان– براون، كما تراوحت معاملات ألفا للمجالات الفرعية الثلاثة ما بين ٠,٨٢ و ٠,٩٣، بطريقة كرونباخ ألفا، وما بين ٠,٧١ و ٠,٩٠ بطريقة التجزئة النصفية، وهي جميعاً مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. بعد ذلك، صيغت الفقرات والتعليمات بصورة نهائية، وبالانتهاء من هذه الخطوة أصبحت الأداة جاهزة لعملية التطبيق النهائي.

- **التطبيق النهائي:**

طُبقت الأداة في هذه الخطوة على عينة الدراسة، واُستخرجت الدرجات، وفُرِّغت البيانات في ذاكرة الحاسوب، وأُجريت التحليلات الإحصائية الملائمة.

المعالجة الإحصائية:

بهدف الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمعتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الأولى حول التقويم البديل، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للأفراد على الفقرات المرتبطة بكل مجال من مجالات الأداة. وقد وُضعت معايير للحكم على معتقدات المعلمين بالتقويم البديل، استناداً إلى آراء المحكمين، واعتماداً على عدد الفئات في التدريج. ويبين الجدول (٦) هذه المعايير.

الجدول (٦)

معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من المقياس

القيمة	١– < ١,٨٠	١,٨١– < ٢,٦١	٢,٦٢– < ٣,٤٢	٣,٤٣– < ٤,٢٣	٤,٢٤– < ٥
الموافقة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
الوزن النسبي	٢٠– < ٣٦	٣٦– < ٥٢	٥٢– < ٦٨	٦٨– < ٨٥	٨٥– < ١٠٠

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمعتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الأولى حول التقويم البديل تبعاً لجنس المعلم اُستخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة تبعاً للجنس. وللإجابة عن الأسئلة: الثالث والرابع والخامس، اُستخرجت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ **الإجابة عن سؤال الدراسة الأول:**

ما معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات التي تضمنتها أداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها الثلاثة وعليها كاملة. ويبين الجدول (٧) هذه النتائج.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي ضمن كل مجال

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	تدمج التقويم الكتابي والأدائي معاً	٣,٨٥	٠,٧٧	٧٧
٢	تركز على العمل التعاوني	٣,٨٠	٠,٩٧	٧٦
٣	تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة للأهداف	٣,٨٠	٠,٩٧	٧٦
٤	تتطلب جهداً معقولاً يمكن للطلبة القيام به	٣,٧٥	٠,٩٧	٧٥
٥	تتصل بمضمون الوحدة أو الموضوع الذي تدور حوله	٣,٧٤	٠,٩٢	٧٥

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
٦	تركز على العمليات والنواتج في عملية التعلم	٣,٧١	٠,٨٣	٧٤
٧	تتضمن تعليمات ملائمة للاسترشاد بها	٣,٦٤	٠,٨٥	٧٣
٨	لا تحتاج إلى وقت طويل	٣,٦٣	٠,٨٢	٧٣
٩	تتطلب مواد وأدوات يسهل توفيرها	٣,٦٢	٠,٨٩	٧٢
١٠	تشتمل على مهمات تنمي مهارات محددة لدى الطلبة	٣,٦١	٠,٩٩	٧٢
١١	تتضمن استراتيجيات وأدوات متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم	٣,٥٨	٠,٨٨	٧٢
١٢	تركز على المهارات التحليلية الحقيقية في الحياة	٣,٥٥	٠,٩١	٧١
١٣	تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة للأهداف	٣,٤٠	١,٠٢	٦٨
١٤	تتجاوز أنشطة الكتاب المدرسي	٣,٣٨	١,٠٣	٦٨
١٥	تتضمن أفكاراً جديدة	٣,٠١	١,٠٢	٦٠
	المجال كاملاً (طبيعة التقويم البديل)	٥٤,٠٧	٨,٧٤	٧٢
١٦	تتيح الفرصة للطلبة للتعلم الذاتي	٣,٩٤	٠,٨٨	٧٩
١٧	تنمي مهارات الاتصال الكتابية والشفوية	٣,٩٠	٠,٩٠	٧٨
١٨	تنمي المهارات العقلية العليا لدى الطلبة	٣,٨٠	٠,٧٧	٧٦
١٩	تسهم في الربط بين المدرسة والبيت	٣,٧٧	٠,٨٧	٧٥
٢٠	تعود الطلبة الاعتماد على النفس	٣,٧٣	١,٠٢	٧٥
٢١	تساعد على تشخيص الحاجات المتصلة ببناء البرامج الصفية	٣,٧٠	٠,٨٢	٧٤
٢٢	تطور المهارات الحياتية الحقيقية	٣,٦٩	٠,٧٩	٧٤
٢٣	تطور المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب	٣,٦٩	٠,٨٢	٧٤
٢٤	تساعد الطلبة على الاستعداد للامتحانات التحصيلية الختامية	٣,٦٩	١,٠١	٧٤
٢٥	تسهم في تهيئة الطلبة لتعلم الموضوع الجديد	٣,٦٥	٠,٩٥	٧٣
٢٦	تكسب الطلبة عادات دراسية جيدة	٣,٦٥	٠,٩	٧٣
٢٧	توفر الأولوية لتسلسل التعلم (عمليات التعلم)	٣,٦٤	٠,٧٩	٧٣
٢٨	تعزز قدرة الطالب على التقويم الذاتي	٣,٦٣	٠,٨٨	٧٣
٢٩	تشجع التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة	٣,٦١	٠,٩٩	٧٢
٣٠	تنمي مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل	٣,٦٠	٠,٨٤	٧٢
٣١	تمكن أولياء أمورهم من مراقبة مدى تقدم أبنائهم	٣,٦٠	١,٠٣	٧٢
٣٢	تنمي الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة	٣,٥٨	٠,٧٨	٧٢
٣٣	توفر البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم	٣,٥٦	٠,٨٧	٧١
٣٤	توفر رصيداً لتعلم الطلبة على مدار الزمن	٣,٥٦	٠,٨٧	٧١
٣٥	تساعد على اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة	٣,٥٦	١	٧١
٣٦	توفر تغذية راجعة عما حققه الطلبة من أهداف	٣,٥٦	١	٧١

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
٣٧	تسهم في تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلبة	٣,٥٥	٠,٩	٧١
٣٨	تساعد الطلبة على تثبيت ما تعلموه في الحصة	٣,٢٦	١,٠٧	٦٥
٣٩	تشجع الطلبة على البحث والاطلاع خارج الكتاب المدرسي	٣,٢٤	١,٠٩	٦٥
المجال كاملاً (مزايا التقويم البديل)		٨٧,١٧	١٣,٧٠	٧٣
٤٠	يتم التنسيق لها بين المعلمين	٣,٩٤	٠,٩٧	٧٩
٤١	تصمم بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣,٨٠	٠,٩٢	٧٦
٤٢	يتم توظيفها لكافة فئات الطلبة	٣,٧٣	٠,٨١	٧٥
٤٣	يتم التخطيط لها مسبقاً	٣,٦١	٠,٩٩	٧٢
٤٤	تصمم بشكل يراعي عدم تكرارها أو تداخلها	٣,٤٣	١,٠٣	٦٩
المجال كاملاً (ممارسات المعلمين في التقويم البديل)		١٨,٥٠	٣,٢٧	٧٤

يلاحظ من الجدول (٧) أن متوسط الدرجات المتحققة للمعلمين على المجال الأول كاملاً (طبيعة التقويم البديل) قد بلغ (٣,٦٠) من (٥) أي بوزن نسبي مقداره (٧٢٪). وكانت درجة موافقتهم كبيرة على معظم الفقرات، ومنها الفقرة (١): تدمج التقويم الكتابي والأدائي معاً، والفقرة (٢): تركز على العمل التعاوني، والفقرة (٣): تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة للأهداف، والفقرة (٤): تتطلب جهداً معقولاً يمكن للطلبة القيام به، والفقرة (٥): تتصل بمضمون الوحدة أو الموضوع الذي تدور حوله، والفقرة (٦): تركز على العمليات والنواتج في عملية التعلم.

كما يلاحظ من الجدول (٧) أن متوسط الدرجات المتحققة للمعلمين على المجال الثاني كاملاً (مزايا التقويم البديل) قد بلغ (٣,٦٣) من (٥) أي بوزن نسبي مقداره (٧٣٪) . وكانت درجة موافقتهم كبيرة على معظم الفقرات، ومنها الفقرة (١٦) : تتيح الفرصة للطلبة للتعلم الذاتي، والفقرة (١٧): تنمي مهارات الاتصال الكتابية والشفوية، والفقرة (١٨): تنمي المهارات العقلية العليا لدى الطلبة، والفقرة (١٩): تسهم في الربط بين المدرسة والبيت، والفقرة (٢٠): تعود الطلبة الاعتماد على النفس، والفقرة (٢١): تساعد على تشخيص الحاجات المتصلة ببناء البرامج الصفية.

وفيما يتعلق بالمجال الثالث (ممارسات المعلمين المتصلة بالتقويم البديل) ، يلاحظ من الجدول (٧) أن متوسط الدرجات المتحققة للمعلمين بلغ (٣,٧٠) من (٥) بوزن نسبي مقداره (٧٤٪) ، وكانت درجة موافقتهم كبيرة على جميع الفقرات، ومنها الفقرة (٤٠): يتم التنسيق لها بين المعلمين، والفقرة (٤١): تصمم بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة،

والفقرة (٤٢): توظف لفئات الطلبة كافة. ولعل معتقدات المعلمين الإيجابية بخصوص التقويم البديل تعزى إلى توجهات وزارة التربية والتعليم نحو تفعيل التقويم البديل في المدارس والاعتماد على الاختبارات الأدائية في تقرير التحصيل الدراسي للطلبة.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة عز الدين وبوقس (٢٠٠٦) و(Wikström, 2007) ، ودراسة كالبرتسون وونفان (Culbertson & Wenfan, 2003) من حيث اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو التقويم البديل باستراتيجياته وأدواته.

◄ **الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى لجنس المعلم (ذكور، وإناث) ؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لجنس المعلم، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول (٨) هذه النتائج.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المعلمين بالتقويم البديل تبعاً لجنس المعلم ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات

المجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	ذكر	٥٢	٥٣,٧٩	٩,٥٣	– ٠,٣٨	٠,٧٠٨
	أنثى	٣٢	٥٤,٥٣	٧,٤٢		
مزايا التقويم البديل	ذكر	٥٢	٨٦,٧٣	١٤,٧٤	– ٠,٣٧	٠,٧١٣
	أنثى	٣٢	٨٧,٨٨	١٢,٠١		
ممارسات المعلمين	ذكر	٥٢	١٨,٢٥	٣,٤٠	– ٠,٨٩	٠,٣٧٥
	أنثى	٣٢	١٨,٩١	٣,٠٦		
الأداة كاملة	ذكر	٥٢	١٥٨,٧٧	٢٦,٥٩	– ٠,٤٦	٠,٦٤٨
	أنثى	٣٢	١٦١,٣١	٢١,١٦		

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين معتقدات المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل بمجالاته الثلاثة التي تضمنتها الاستبانة، وعلى المجالات مجتمعة؛ إلا أن هذه الفروق كانت غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، إذ كانت قيمة

(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائياً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كلاً من المعلمين والمعلمات يتلقون تدريباً متشابهاً في أثناء الخدمة بخصوص التقويم البديل، لذا فالمعرفة التي يكتسبونها بخصوص طبيعة التقويم البديل ومزاياه وممارستهم بخصوصه، تبدو متشابهة، ولا تختلف باختلاف جنس المعلم.

◄ **الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته، تعزى للمؤهل العلمي للمعلم (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق) ؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة، تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم. ويبين الجدول (٩) هذه النتائج.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبيعة التقويم البديل	دبلوم كلية مجتمع	٥,٠٠	٥٣,٢٠	٦,٢٦
	بكالوريوس	٥٤,٠٠	٥١,٨٩	٨,٤٨
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٤,٠٠	٥٧,٥٧	٧,٦٠
	ماجستير فما فوق	١١,٠٠	٦٠,٧٣	٨,٤٣
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٥٤,٠٧	٨,٧٤
مزايا التقويم البديل	دبلوم كلية مجتمع	٥,٠٠	٨٧,٦٠	٩,٦١
	بكالوريوس	٥٤,٠٠	٨٣,٧٤	١٣,٦٥
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٤,٠٠	٩٢,٩٣	١١,٢٩
	ماجستير فما فوق	١١,٠٠	٩٦,٤٥	١٢,٨١
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٨٧,١٧	١٣,٧٠
ممارسات المعلمين	دبلوم كلية مجتمع	٥,٠٠	١٧,٨٠	٣,٥٦
	بكالوريوس	٥٤,٠٠	١٧,٨٥	٣,٣٧

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممارسات المعلمين	دبلوم بعد البكالوريوس	١٤,٠٠	٢٠,٢١	٢,١٢
	ماجستير فما فوق	١١,٠٠	١٩,٨٢	٣,٠٣
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	١٨,٥٠	٣,٢٧
الأداة كاملة	دبلوم كلية مجتمع	٥,٠٠	١٥٨,٦٠	١٨,٣٧
	بكالوريوس	٥٤,٠٠	١٥٣,٤٨	٢٤,٢٣
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٤,٠٠	١٧٠,٧١	١٩,٦٦
	ماجستير فما فوق	١١,٠٠	١٧٧,٠٠	٢٣,٤٢
	المجالات مجتمعة	٨٤,٠٠	١٥٩,٧٤	٢٤,٥٦

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات اُستخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. ويبين الجدول (١٠) هذه النتائج.

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير المؤهل العلمي في آراء المعلمين بالتقويم البديل

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	بين المجموعات	٩١٩,٨٣	٣,٠٠	٣٠٦,٦١	٤,٥٢*	٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	٥٤٢٥,٧٤	٨٠,٠٠	٦٧,٨٢		
مزايا التقويم البديل	بين المجموعات	٢٠٤٨,٤٤	٣,٠٠	٦٨٢,٨١	٤,٠٤*	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٥٣٧,٢٣	٨٠,٠٠	١٦٩,٢٢		
ممارسات المعلمين	بين المجموعات	٨٥,٣٩	٣,٠٠	٢٨,٤٦	٢,٨٣*	٠,٠٤٣
	داخل المجموعات	٨٠٣,٦١	٨٠,٠٠	١٠,٠٥		
الأداة كاملة	بين المجموعات	٧٠٨٤,٧٠	٣,٠٠	٢٣٦١,٥٧	٤,٤٠*	٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	٤٢٩٧٧,٥٤	٨٠,٠٠	٥٣٧,٢٢		

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها مجتمعة تعزى للمؤهل العلمي، إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً في كل حالة. وللكشف عن مصدر هذه الفروق اُستخرجت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. ويبين الجدول (١١) هذه النتائج.

الجدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على كل مجال من مجالات الأداة وعليها كاملة

المجال	مستويات المتغير	بكالوريوس	دبلوم بعد البكالوريوس	ماجستير فما فوق
طبيعة التقويم البديل	دبلوم كلية مجتمع	١,٣١	- ٤,٣٧	- ٧,٥٣
	بكالوريوس		- ٥,٦٨	- ٨,٨٤*
	دبلوم بعد البكالوريوس			- ٣,١٦
مزايا التقويم البديل	دبلوم كلية مجتمع	٣,٨٦	- ٥,٣٣	- ٨,٨٥
	بكالوريوس		- ٩,١٩	- ١٢,٧١*
	دبلوم بعد البكالوريوس			- ٣,٥٣
ممارسات المعلمين	دبلوم كلية مجتمع	- ٠,٠٥	- ٢,٤١	- ٢,٠٢
	بكالوريوس		- ٢,٣٦	- ١,٩٧
	دبلوم بعد البكالوريوس			- ٠,٤٠
الأداة كاملة	دبلوم كلية مجتمع	٥,١٢	- ١٢,١١	- ١٨,٤٠
	بكالوريوس		- ١٧,٢٣	- ٢٣,٥٢*
	دبلوم بعد البكالوريوس			- ٦,٢٩

يتبين من الجدول (١١) أنه فيما يتعلق بالمجال الأول كانت الفروق دالة إحصائياُ بين آراء المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس، وحملة شهادة الماجستير فما فوق، لصالح المعلمين الذين يحملون شهادة الماجستير فما فوق. وكذلك الحال بالنسبة للمجال الثاني والأداة كاملة، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس، وحملة شهادة الماجستير فما فوق، لصالح المعلمين الذين يحملون شهادة الماجستير فما فوق، أما فيما يتعلق بالمجال الثالث فلم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات آراء المعلمين من المستويات المختلفة للمؤهل العلمي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من حملة شهادة الماجستير فما فوق يكونون أكثر اطلاعاً ومعرفة للتجديدات التربوية، ومن ضمنها التقويم البديل باستراتيجياته وأدواته، وذلك من خلال ما تلقوه من دراسة أو مؤهل علمي، فهم يمتلكون معرفة كافية عن طبيعة التقويم البديل وأغراضه ومزاياه، إلا أن الأمر مختلف بخصوص ممارسات المعلمين في التقويم البديل، فالمعلمون من المستويات المختلفة للمؤهل العلمي يمتلكون آراء متشابهة بخصوص ذلك، من خلال معايشتهم وممارستهم الفعلية لهذا الشكل من التقويم في المواقف التعليمية- التعلمية. ولم يقع بين يدي الباحثيْن دراسات تناولت هذا المتغير، لتُقارن هذه النتيجة بها.

◄ الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته تعزى للتخصص الدراسي للمعلم (تاريخ، وجغرافيا، وغير ذلك) ؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لتخصص المعلم. ويبين الجدول (١٢) هذه النتائج.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لتخصص المعلم

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبيعة التقويم البديل	تاريخ	٢٧,٠٠	٥٥,٤١	٩,١٧
	جغرافيا	٢٢,٠٠	٥٦,٦٤	٧,٤٣
	غير ذلك	٣٥,٠٠	٥١,٤٣	٨,٦٨
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٥٤,٠٧	٨,٧٤
مزايا التقويم البديل	تاريخ	٢٧,٠٠	٨٩,٣٧	١٥,٠٣
	جغرافيا	٢٢,٠٠	٩١,٨٢	١٠,٦٧
	غير ذلك	٣٥,٠٠	٨٢,٥٤	١٣,٢٥
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٨٧,١٧	١٣,٧٠
ممارسات المعلمين	تاريخ	٢٧,٠٠	١٨,٩٣	٣,٨٠
	جغرافيا	٢٢,٠٠	١٩,٨٦	٢,٤٠
	غير ذلك	٣٥,٠٠	١٧,٣١	٢,٩٦
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	١٨,٥٠	٣,٢٧
الأداة كاملة	تاريخ	٢٧,٠٠	١٦٣,٧٠	٢٧,٠٢
	جغرافيا	٢٢,٠٠	١٦٨,٣٢	١٨,٨٠
	غير ذلك	٣٥,٠٠	١٥١,٢٩	٢٣,٧١
	المجالات مجتمعة	٨٤,٠٠	١٥٩,٧٤	٢٤,٥٦

يلاحظ من الجدول (١٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير التخصص، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات اُستخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. ويبين الجدول (١٣) هذه النتائج.

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير التخصص في آراء المعلمين حول التقويم البديل

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	بين المجموعات	٤٣٧,٣٩	٢,٠٠	٢١٨,٧٠	٣,٠٠	٠,٠٥٥
	داخل المجموعات	٥٩٠٨,١٨	٨١,٠٠	٧٢,٩٤		
مزايا التقويم البديل	بين المجموعات	١٣٥٥,٤١	٢,٠٠	٦٧٧,٧١	٣,٨٦*	٠,٠٢٥
	داخل المجموعات	١٤٢٣٠,٢٥	٨١,٠٠	١٧٥,٦٨		
ممارسات المعلمين	بين المجموعات	٩٥,٠١	٢,٠٠	٤٧,٥١	٤,٨٥*	٠,٠١٠
	داخل المجموعات	٧٩٣,٩٩	٨١,٠٠	٩,٨٠		
الأداة كاملة	بين المجموعات	٤٥٤٤,٦٩	٢,٠٠	٢٢٧٢,٣٥	٤,٠٤*	٠,٠٢١
	داخل المجموعات	٤٥٥١٧,٥٥	٨١,٠٠	٥٦١,٩٥		

يلاحظ من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على كل من المجال الثاني (مزايا التقويم البديل) ، والمجال الثالث (ممارسات المعلمين) ، وعلى أداة الدراسة كاملة تعزى للتخصص، إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً في كل حالة. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول (طبيعة التقويم البديل) تعزى للتخصص. وللكشف عن مصدر هذه الفروق استُخرجت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. ويبين الجدول (١٤) هذه النتائج.

الجدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على كل مجال من مجالات الأداة وعليها كاملة

المجال	مستويات المتغير	جغرافيا	غير ذلك
مزايا التقويم البديل	تاريخ	– ٢,٤٥	٦,٨٣
	جغرافيا		٩,٢٨*
ممارسات المعلمين	تاريخ	– ٠,٩٤	١,٦١
	جغرافيا		٢,٥٥*
الأداة كاملة	تاريخ	– ٤,٦١	١٢,٤٢
	جغرافيا		١٧,٠٣*

يتبين من الجدول (١٤) أنه فيما يتعلق بالمجال الثاني كانت الفروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمين من تخصص الجغرافيا، ومن تخصص غير ذلك، لصالح المعلمين من تخصصات أخرى. وكذلك الحال بالنسبة للمجال الثالث والأداة كاملة، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمين من تخصص الجغرافيا، ومن تخصص غير ذلك ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من التخصصات الأخرى غالباً ما يكونون على ألفة بالتقويم البديل، ويستخدمونه في تقويم المواد الأخرى بسبب طبيعة كثير من المواد

الدراسية الأخرى، التي تشتمل عادة على مهمات أدائية وجوانب مهارية لا تقاس إلا بأدوات التقويم البديل، في حين أن مواد الجغرافيا والتاريخ تعتمد غالباً على الاختبارات التحصيلية التقليدية. ولم يقع بين يدي الباحثيْن دراسات سابقة حول هذا المتغير، لتُقارن النتائج بها.

◄ **الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل وحول كل مجال من مجالاته تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم (أقل من (٥) سنوات، ومن (٥- ١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات) ؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لعدد سنوات الخبرة للمعلم. ويبين الجدول (١٥) هذه النتائج.

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لعدد سنوات الخبرة للمعلم

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبيعة التقويم البديل	أقل من ٥ سنوات	٢٤,٠٠	٥١,٦٧	٧,٠٨
	٥- ١٠ سنوات	٢٠,٠٠	٥٢,٠٥	٩,٣٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠,٠٠	٥٦,٥٣	٨,٨٥
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٥٤,٠٧	٨,٧٤
مزايا التقويم البديل	أقل من ٥ سنوات	٢٤,٠٠	٨٥,١٣	١٣,٠٣
	٥- ١٠ سنوات	٢٠,٠٠	٨٣,٦٥	١٣,٧٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠,٠٠	٩٠,١٥	١٣,٧٥
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	٨٧,١٧	١٣,٧٠
ممارسات المعلمين	أقل من ٥ سنوات	٢٤,٠٠	١٨,٢١	٣,٢٧
	٥- ١٠ سنوات	٢٠,٠٠	١٨,٤٠	٣,٠٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠,٠٠	١٨,٧٣	٣,٤٣
	المجال كاملاً	٨٤,٠٠	١٨,٥٠	٣,٢٧
الأداة كاملة	أقل من ٥ سنوات	٢٤,٠٠	١٥٥,٠٠	٢٢,١١
	٥- ١٠ سنوات	٢٠,٠٠	١٥٤,١٠	٢٥,١٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠,٠٠	١٦٥,٤٠	٢٤,٩٨
	المجالات مجتمعة	٨٤,٠٠	١٥٩,٧٤	٢٤,٥٦

يلاحظ من الجدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات اُستخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. ويبين الجدول (١٦) هذه النتائج.

الجدول (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير عدد سنوات الخبرة في آراء المعلمين حول التقويم البديل

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	بين المجموعات	٤٦١,٣١	٢,٠٠	٢٣٠,٦٦	٣,١٨*	٠,٠٤٧
	داخل المجموعات	٥٨٨٤,٢٦	٨١,٠٠	٧٢,٦٥		
مزايا التقويم البديل	بين المجموعات	٧٠٣,٣٩	٢,٠٠	٣٥١,٧٠	١,٩١	٠,١٥٤
	داخل المجموعات	١٤٨٨٢,٢٨	٨١,٠٠	١٨٣,٧٣		
ممارسات المعلمين	بين المجموعات	٤,٢٧	٢,٠٠	٢,١٣	٠,٢٠	٠,٨٢٣
	داخل المجموعات	٨٨٤,٧٣	٨١,٠٠	١٠,٩٢		
الأداة كاملة	بين المجموعات	٢٤٥٦,٨٤	٢,٠٠	١٢٢٨,٤٢	٢,٠٩	٠,١٣٠
	داخل المجموعات	٤٧٦٠٥,٤٠	٨١,٠٠	٥٨٧,٧٢		

يلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على المجال الأول (طبيعة التقويم البديل) تعزى لعدد سنوات الخبرة، إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً في هذه الحالة. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على المجال الثاني (مزايا التقويم البديل)، والمجال الثالث (ممارسات المعلمين)، وعلى أداة الدراسة كاملة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. وللكشف عن مصدر هذه الفروق اُستخرجت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. ويبين الجدول (١٧) هذه النتائج.

الجدول (١٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على مجال طبيعة التقويم البديل

المجال	مستويات المتغير	٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
طبيعة التقويم البديل	أقل من ٥ سنوات	– ٠,٣٨	– ٤,٨٦*
	٥- ١٠ سنوات		– ٤,٤٨

يلاحظ من الجدول (١٧) أن الفروق في آراء المعلمين بطبيعة التقويم البديل كانت ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة، بين مستويات الخبرة التالية (أقل من ٥ سنوات، وأكثر

من ١٠ سنوات)، لصالح المعلمين من فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات). ولعل ذلك يعود إلى أن المعلمين من فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) يكونون أكثر مهارة وخبرة ووعياً بطبيعة التقويم البديل وفلسفته، لا سيما أنهم قد مارسوا التقويم التقليدي لفترة طويلة، مما يساعدهم على تبني قناعة داخلية تساعدهم على تعرف طبيعة التقويم البديل وأغراضه وفلسفته.

ومن حيث الدراسات السابقة التي تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية، فلم تقع بين أيدي الباحثيْن دراسات تناولت المتغيرات الواردة في هذه الدراسة من أجل مقارنة النتائج بها.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١. عقد ورشات تدريبية للمعلمين من تخصص التاريخ والجغرافيا لإكسابهم المهارات المختلفة المتعلقة بالتقويم البديل.

٢. عقد دورات تدريبية في جميع مجالات أداة الدراسة للمعلمين من حملة المؤهلات العلمية التي تقل عن الماجستير.

٣. عقد دورات تدريبية في جميع مجالات أداة الدراسة للمعلمين من ذوي فئة الخبرة (أقل من عشر سنوات) .

٤. إدراج التقويم البديل ضمن التدريب ما قبل الخدمة للمعلمين في الكليات الجامعية.

٥. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول التقويم البديل باستراتيجياته وأدواته، ودرجة فاعليته في العملية التعليمية– التعلمية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو علام، رجاء (٢٠٠٥) . تقويم التعلم. (ط١) ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢. الأحمدي، حاتم (٢٠٠٨) . اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٣. أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي الشامل والتطبيقي للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. عمان: وزارة التربية والتعليم.

٤. الدوسري، راشد (٢٠٠٤) . الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. مجلة رسالة الخليج العربية، العدد (٩٠)، الرياض، استخلص بتاريخ ٢٠٠٩/١١/١ من:

www. abegs. org/sites/Research/DocLib2/3- 90. doc.

٥. سالم، أحمد ومصطفى، أحمد (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان «تكوين المعلم» ٢١- ٢٢ شباط، ٢٠٠٦، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

٦. الصالح، بدر (٢٠٠٧). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر: الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، ١٧- ٢٠٠٧/١٩م/ الإمارات العربية المتحدة.

٧. الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري) . عمان: وزارة التربية والتعليم.

٨. قطاوي، محمد (٢٠٠٧) . طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. (ط١) ، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٩. اللقاني، أحمد، ومحمد، فارعة، ورضوان، برنس (١٩٩٠) . تدريس المواد الاجتماعية. (ط١) ، القاهرة: عالم الكتب.

١٠. المفرج، بدرية والرومي، مشاعل والغانم، هدى والسيار، جميلة (٢٠٠٧) . واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الانجازي لتلميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وزارة التربية الكويتية: وحدة بحوث التجديد التربوي.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Chou. C. & Bagley, C. (2006). Efolio: Rich Internet Application K- 12 in- service teachers' attitudes toward electronic portfolios. International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning, Volume 16, Number 3- 4,*
2. *Culbertson, L. & Wenfan, Y. (2003). Alternative Assessment Primary grade literacy teachers, attitudes and practices. A Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago.*
3. *Henson, K. & Eller, B. (1999). Educational Psychology for Effective Teaching, London, USA: Wodsworth Publishing Company.*
4. *Kerka, S. (1995). Practice Application Brief Techniques for Authentic Assessment. Retreated by*
   www. ericacve. org/docs/auth- pab. htm accessed on 18/09/01
5. *Wikström, N. (2007). Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education. The Stockholm Institute of Education, Thesis 15 ECTS.*
6. *Wright, W. (1993) . Implications of Perceptions of a teacher implementing authentic assessment. Un published doctorate thesis, Drake University,*

بسم الله الرحمن الرحيم

كلية العلوم التربوية- وكالة الغوث

عزيزي المعلم/ المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحثان بدراسة مسحية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن بعنوان:

(**تقييم واقع التقويم البديل من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث**).

ويأمل منك الباحثان بما يعهدان فيك من خبرة ودراية وأمانة علمية، ورغبة صادقة في تطوير البحث، وبما اكتسبته من خبرات أن تزودهما برأيك بوضع إشارة (✗) أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة التي تمثل إجراءً أو مجموعة من إجراءات الاستراتيجية، ووضعها في الخانة المناسبة؛ تبعاً لدرجة توافرها لديك.

❖ **معلومات أساسية:**

يرجى وضع إشارة (✗) في المربع المناسب فيما يلي:

١. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

٢. المؤهل العلمي:

☐ دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس ☐ دبلوم بعد البكالوريوس ☐ ماجستير فما فوق.

٣. سنوات الخبرة:

☐ أقل من (٥) سنوات. ☐ من (٥ – ١٠) سنوات. ☐ أكثر من (١٠) سنوات.

٤. التخصص: ☐ تاريخ ☐ جغرافية ☐ غير ذلك

الباحثان

د. فريال أبو عواد

د. عودة أبو سنينة

أرى أن استراتيجيات التقويم البديل وأدواته:

الرقم	الفقرة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
١	تطور المهارات الحياتية الحقيقية					
٢	تنمي المهارات العقلية العليا لدى الطلبة					
٣	تنمي الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة					
٤	تركز على العمليات والنواتج في عملية التعلم					
٥	تنمي مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل					
٦	تعزز قدرة الطالب على التقويم الذاتي					
٧	توفر البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم					
٨	تتضمن استراتيجيات وأدوات متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم					
٩	تركز على المهارات التحليلية الحقيقية في الحياة					
١٠	تركز على العمل التعاوني					
١١	تنمي مهارات الاتصال الكتابية والشفوية					
١٢	تدمج التقويم الكتابي والأدائي معاً					
١٣	تشجع التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة					
١٤	تطور المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب					
١٥	توفر رصداً لتعلم الطلبة على مدار الزمن					

الرقم	الفقرة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
١٦	توفر الأولوية لتسلسل التعلم (عمليات التعلم)					
١٧	تتصل بمضمون الوحدة أو الموضوع الذي تدور حوله					
١٨	يتوفر فيها عنصر التشويق					
١٩	تتيح الفرصة للطلبة للتعلم الذاتي					
٢٠	تعود الطلبة الاعتماد على النفس					
٢١	تتطلب جهداً معقولاً يمكن للطلبة القيام به					
٢٢	تتضمن تعليمات ملائمة للاسترشاد بها					
٢٣	تتطلب مواد وأدوات يسهل توفيرها					
٢٤	تتجاوز أنشطة الكتاب المدرسي					
٢٥	تصمم بشكل يراعي عدم تكرارها أو تداخلها					
٢٦	تسهم في تهيئة الطلبة لتعلم الموضوع الجديد					
٢٧	يخطط لها مسبقاً					
٢٨	توظف لفئات الطلبة كافة					
٢٩	تشتمل على مهمات تنمي مهارات محددة لدى الطلبة					
٣٠	يتم التنسيق لها بين المعلمين					
٣١	تصمم بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة					

الرقم	الفقرة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
٣٢	تسهم في الربط بين المدرسة والبيت					
٣٣	تتضمن أفكاراً جديدة					
٣٤	تشجع الطلبة على البحث والاطلاع خارج الكتاب المدرسي					
٣٥	تساعد الطلبة على الاستعداد للامتحانات التحصيلية الختامية					
٣٦	لا تحتاج إلى وقت طويل					
٣٧	تساعد الطلبة على تثبيت ما تعلموه في الحصة					
٣٨	تسهم في تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلبة					
٣٩	تكسب الطلبة عادات دراسية جيدة					
٤٠	تمكن أولياء أمورهم من مراقبة مدى تقدم أبنائهم					
٤١	توفر تغذية راجعة عما حققه الطلبة من أهداف					
٤٢	تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة للأهداف					
٤٣	تساعد على تشخيص الحاجات المتصلة ببناء البرامج الصفية					
٤٤	تساعد على اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة					

درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة

د. سليمان محمد الطراونه*
د. أيمن صبحي خاطر**
د. مشهور محمد طويقات***

* أستاذ الإدارة التربوية المساعد/ كلية الكرك الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن.
** مشرف تربوي/ مديرية تربية عمان الرابعة/ وزارة التربية والتعليم/ عمَّان/ الأردن.
*** أستاذ الإدارة التربوية المساعد/ كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة. ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحثون استبانة اشتملت على (٥٧) فقرة ضمت سبعة مجالات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، طُبقت على عينة مكونة من (١٥٠) موظفاً وموظفة يعملون في مديرية تربية عمان الرابعة.

استخدم الباحثون المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والدرجة، لتحديد درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة، كما استخدموا الإحصاء التحليلي باستخدام الاختبار التائي (t- test) ، وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) ، واختبار شيفيه لمعرفة الفروق في درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين تبعا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وطبيعة العمل، وعدد سنوات الخبرة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في المجموع الكلي كانت بشكل عام متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات، لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة تبعا لمتغير الجنس في المجالات جميعها، والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية، في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة تبعا لمتغير المؤهل العلمي في المجالات جميعها، باستثناء الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، ومجال التطبيق، إذ كان الفرق دالاً إحصائياً ولصالح الدراسات العليا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات، لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة تبعاً لمتغير طبيعة العمل في المجالات جميعها، والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة.

♦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات، باستثناء مجال التقويم.

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

- عقد دورات تدريبية للموظفين الإداريين والفنيين في مديرية تربية عمان الرابعة، في مجال إعادة هندسة العمليات الإدارية من حيث مفاهيمها وعملياتها.
- ضرورة أن تعمل وزارة التربية والتعليم على نشر ثقافة التغيير والتطوير لدى موظفيها.

Abstract:

This study aimed to identify the degree of applying the Business Process Reengineering at administrative operations in developing the performance of the employees of the education directorate of Amman 4th area. In order to achieve the goal of this study, the researchers has developed a questionnaire which consisted of (57) items that included 7 fields, and its validity and consistency have been verified. Moreover, it has been applied on a sample consisting of (150) employees working in the Education Directorate of Amman 4th Area.

The researchers used the arithmetic means, standard deviations, and rank and degree to identify the possibility of applying the degree of the items of restructuring the administrative operations in developing the performance of the employees of the education directorate of Amman 4th area; furthermore, the analytical statistics have been applied by using the (t- test) and (One way ANOVA) . To examine it there are differences in the degree of applying the articles of restructuring the administrative operations in developing the performance of the employees according to the variables: Gender, academic qualification, work nature, and experience years.

The study has shown the following results:

- *The degree of applying the Business Process Reengineering the administrative operations in the grand total was generally medium.*
- *There were no differences with statistical indication between the averages for the degree of applying the Business Process Reengineering the administrative operations in developing the performance of the employees of the education directorate of Amman 4th area according to the gender variable in all fields and the total degree of the fields together.*
- *There were no differences with statistical indication between the averages for the degree of applying the Business Process Reengineering the administrative operations in developing the performance of the employees of the education directorate of Amman 4th area according to the academic qualification in all fields except the total degree of the fields together and the application field if the difference was statistically indicating and in favor of the higher studies.*

- *There were no differences with statistical indication between the averages for the degree of applying the Business Process Reengineering the administrative operations in developing the performance of the employees of the education directorate of Amman 4th area according to the work nature variable in all fields and the total degree of the fields together.*
- *There were differences with statistical indication between the averages for the degree of applying the Business Process Reengineering the administrative operations in developing the performance of the employees of the education directorate of Amman 4th area according to the experience years variable in the total degree of the fields together except the evaluation field.*

In the light of the study results, the researchers recommend the following:

- *Holding training courses for the administrative employees and technicians in the Education directorate of Amman 4th area in the field of Reengineering the administrative operations concerning its concepts and operations.*
- *The Ministry of Education should publicize the culture of change and development for the employees.*

مقدمة:

يشهد العالم المعاصر العديد من المتغيرات والمستجدات على الساحة التربوية، والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والإدارية، وقد غيَّرت هذه المتغيرات التي يعيشها عالمنا اليوم، وبدلت العديد من المفاهيم والثوابت التي كانت مستقرة في الأذهان لسنوات طويلة مضت. ولقد ترتب على ذلك العديد من المشكلات، أبرزها عدم القدرة على ملاحقة التطورات وفهم دوافعها الحقيقية وتفسيرها، فضلاً عن التكيّف معها، مما أدى إلى كثير من سوء الفهم في تفسير العديد من تلك المتغيرات والمستجدات فيما يتعلق بالوطن العربي.

وإزاء التغيرات العميقة والمتسارعة التي لحقت بالنظام التربوي، ونظراً للدور البارز للمؤسسة التربوية، فإنه لم يعد من الممكن مواجهة التحديات بالطرق التقليدية التي كانت سائدة لفترة طويلة من الزمن. إن ما تحتاج إليه المؤسسة التربوية، هو أن تنظر للمشكلات بطريقة منظمة تستند إلى هندسية معينة تعمل على تنظيم المعرفة واقتنائها، والتعامل معها وتوليدها بهدف الوصول إلى مستوى من الفهم المعمق لمشكلات موضوع البحث (الصباغ، ٢٠٠٢) .

وتُعد الإدارة التربوية أحد المجالات الحية في ميدان التربية التي توافرت لها العناية، وركزت الدراسات التجديدية اهتمامها من أجل النهوض بها، والارتقاء بمستوى العاملين فيها، من خلال الاستعانة بالتكنولوجيا التربوية التي تعني الطريقة المنظومية في التخطيط والتنفيذ والتقويم لجميع عناصر العملية التعليمية، في ضوء أهداف محددة تقوم أساساً على البحث في المجالات الإنسانية التي تسهم في تعليم الإنسان وتواصله، وتستخدم جميع المصادر المتاحة لإحداث تعلّمٍ فعالٍ (اسكندروعزاوي، ١٩٩٤) .

ويولي مخططو التنمية في كثير من دول العالم أهمية كبرى في تطوير نظم الإدارة التربوية، كمفهوم رئيس وجوهري في التنمية المجتمعية الشاملة، وذلك لتحقيق تكافؤ الفرص الاجتماعية وتحقيقاً لديمقراطية التعليم، ولتحقيق ذلك لابد من تطوير جذري في فلسفة الإدارة ومناهجها وأساليبها، والعمل على إعادة تصميم العمليات، والتخلي عن ميراث الإدارة العلمية، التي زادت عن الحد في وهنها من خلال ممارساتها الحالية، والعمل على انعكاس ميدان إدارة الأعمال على تطوير الإدارة التربوية. لذلك لابد أن تستفيد الإدارة التربوية بشكل كبير من مجال إدارة الأعمال حتى يمكنها أن تواجه معطيات القرن الحادي

والعشرين، ومن الأفكار التي تندرج في هذا المجال، والتي تقدُّم حلولاً لمشكلات التعليم من خلال التغيير الجذري للعمليات، والتي تعد المحور الأساس في منهجية إعادة هندسة العمليات (BPR) Business Processes Reengineering (Harrington & Meloughlin & Riddel, 1997).

وهندسة الإدارة تُعد إحدى المداخل التربوية للتطوير الإداري، والتي تختلف عن الأساليب الإدارية الأخرى، ويهدف هذا الأسلوب إلى الوصول إلى تحسينات جذرية، في مجال الوقت اللازم لتقديم الخدمة، وتقليل التكاليف، وتحسين نوعية الخدمة، ويبدأ هذا الأسلوب في التطوير بأسئلة جذرية حول جدوى ضرورة وجود كل وحدة من وحدات المنظومة ومسوّغاتها، ويتطلب ذلك إعادة النظر في الوظائف، والهيكل التنظيمي، والتكنولوجيا، والسياسات المتبعة، وقد يكون ذلك على المستوى الكمي، أو على مستوى وحدات بعينها، ويركز هذا الأسلوب على تطوير العمليات التي تُحقق من خلالها الأهداف التي تسعى إليها. وتُعد الهندسة الإدارية مفهوماً حديثاً نسبياً، نشأ عن جذور علوم الإدارة والحاسوب، ولقد وصفها العديد من المؤلفين بطرق مختلفة منها: إعادة الهندسة، والهندسة الإدارية، والهندرة، وقد أصبح هذا المفهوم مشهوراً في أنظمة الأعمال ونظم المعلومات لتوضيح التحول التنظيمي، ومع العديد من المداخل الإدارية الجديدة، تتطلب الهندسة الإدارية التركيز على العمليات الإدارية بدلاً من الوظيفة أو المهمَّات الوظيفية، وبهذا تكون الهندسة الإدارية ليست مهمتها كيفية الأداء لمهمَّات أو وظائف معينة، وبهذه الطريقة تكون الهندسة الإدارية متميزة عن مهمَّات الوظائف، ويرجع الفضل في انتشار هذا المدخل إلى **مايكل هامر وتشامبي (Hammer & Champy)** ، وهما رائدا الهندسة الإدارية، وظهر هذا المدخل في منتصف التسعينيات (حسين، ٢٠٠٦) .

وتعرّف **إعادة هندسة العمليات الإدارية** «أنها إعادة التفكير بشكل أساسي، والعمل على إعادة تصميم العمليات بشكل جذري، للعمل على إنجاز تحسينات جوهرية في أداء الإجراءات المناسبة للقضايا المعاصرة المؤثرة مثل التكلفة، والجودة، والخدمة، والسرعة» (Hammer & Champy, 1990, P. 14).

وأبرز ما يميز إعادة هندسة العمليات الإدارية عن غيرها من نظريات التغيير والتطوير أنها تُمكن من إيجاد حلول جذرية للمشكلات، من خلال رؤية الصورة الشاملة لأسلوب العمل بالمنظمات المختلفة، كما أن إعادة هندسة العمليات تساعدنا على الخروج من الروتين، والنظرة الضيقة للعمل، وعدم الشمولية، والحلول السريعة لمشكلات العمل، وغير ذلك من النظم والأساليب الإدارية التقليدية (عبد الحفيظ، ٢٠٠٣) .

وتقوم منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية على التغيير ليس في المهمَّات والمسؤوليات والوظيفة فقط فالعمليات هي المحور وليس الأشخاص والإدارات، وذلك بالاعتماد على تقنية المعلومات، والتفكير الاستقرائي، وذلك بالبحث عن فرص التطوير والتغيير قبل بروز المشكلة، وليس بعد حدوثها (Pereira & Aspinwall, 1997)، إذ يوجد نوعان من المصادر تعمل على دعم العمليات أحدها الأفراد الذين يقومون بالعمليات، والآخر الأفراد الذين يقومون بالتحسين المستمر للعمليات، إذ إن المصادر المرتبطة بالعمليات تشمل الأفراد، وخبراتهم، ونظام المعلومات، والأدوات المستخدمة (Yeomans & Beckett, 1996).

وقد استمد مفهوم إعادة هندسة العمليات من النظريات السابقة، التي بذلت جهوداً كبيرةً لتحسين أداء العاملين، **ومن المداخل الإدارية الآتية**:

- **حركة الجودة الشاملة TQM**: والتي ركزت على العميل والمخرجات، وذلك بهدف تقليل الأخطاء في المنتج النهائي، وذلك من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية في قياس العمليات ورقابتها، وبعد ذلك يتم التطوير التدريجي للعمليات في ضوء تحليل نتائج الإحصاء، فإعادة هندسة العمليات تشترك في توجهها نحو العمليات، وذلك باتجاه العميل وخدمة العميل، إلاّ أن مدرسة TQM تعتمد على منهجية حل المشكلة، والتعرّف إلى الأسباب التي تعوق الوصول إلى الأداء المتوقع، وهذا يمكن تطبيقه إذا كانت المشكلة صغيرة، أي أن الفجوة بين ما هو موجود والمرغوب فيه صغيرة، أما إذا كانت كبيرة فإن السياسة التي يجب تطبيقها هي أسلوب إعادة هندسة العمليات، والذي يعتمد على نظرية المباريات من خلال تحليل السلوك التنافسي، ويعتمد بشكل كبير على تكنولوجيا المعلومات، لإثراء التنافس بين جميع أفراد المنظمة للارتقاء بالأداء من خلال ابتكاراتهم لعمليات جديدة (Davenport,1993).

- **حركة الإدارة العلمية**: حركة رائدها فردريك تايلور Fredric Taylor، والتي تعتمد على هندسة سلوكيات العاملين بناء على نظام من الكفاءة والقواعد المهارية، ويرجع لها الفضل في إيجاد نظم الرقابة والتدريب والخرائط التوضيحية لوصف العمل، وطرائق سيره، وتقسيم نظام العمل إلى مدخلات وعمليات ومخرجات، حيث استفادت منهجية إعادة هندسة العمليات من هذه الحركة، بعض المواضيع المتعلقة في فصل تصميم العمل وتخطيطه عن المنفذين له، كيف يمكن وضع تصميم مثالي للعمل وتقسيمه؟ الحاجة المستمرة إلى قياس كفاءة العمل ومتابعته، بالإضافة إلى الحاجة إلى تتبع مستويات العاملين ومستويات العمليات الروتينية، لكن منهجية إعادة هندسة العمليات لم تهمل الجانب الإنساني في العمل،

كذلك الدور الفعّال للتكنولوجيا الحديثة ليس باعتبارها هدفاً لتقليل العامل الإنساني، بل كونه عاملاً أساسياً في تفعيل عمليات تطوير العمل من خلال الجهد الإنساني، باستخدام المعرفة، التي تعبر عنها تكنولوجيا المعلومات (William & James & Guha, 1996) .

- **حركة تصميم العمل**: ترمي هذه الحركة إلى زيادة كفاءة العمل، وتحقيق أكبر قدر من الرضا عن العمل وتقبله، حيث ركزت على تحسين التفاعل داخل مجموعات العمل الصغيرة، وأيضاً على فهم العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستواه والأداء لمجموعات العمل الصغيرة، وقد استفادت منهجية إعادة هندسة العمليات من أهمية التطوير الجذري، وأهمية التركيز على التفكير العملي، إضافة إلى أهمية تطوير العمليات الروتينية، وأهمية التركيز على العامل الإنساني في الابتكار للعمليات (Motwani & Kumar & Jiang ,1998).

- **تكنولوجيا المعلومات IT**: تعدُّ تكنولوجيا المعلومات من أكثر إمكانيات القوة لمنهجية BPR، حيث تساهم بدرجة كبيرة في جعل المهمات أكثر سهولة، بالإضافة إلى إعادة تصميم المنظمات، وتغيير طرق العمل، وإنجاز تحسينات مذهلة ومثيرة (Olalla, 1999). كما أن استخدام IT يعمل على توفير التكلفة وتحسين دقة المعلومات، وتجنب أخطاء الإنسان الملازمة عند استخدام مهمات معقدة ومكررة، وتوفير الأموال بسبب تقليل الأخطاء والوقت اللازم لإنجاز المهمات، وتكامل وتنسيق وظائف عدة في وظيفة واحدة، وتحسين فاعلية المنظمة وكفاءتها بوساطة التخلص من المعوقات، بحيث يكون مهمة الإدارة الوساطة بين الفرق، ومعالجة خطوات العمليات الزائدة عن الحاجة، وتزويد محاور أفضل للعمليات من خلال تغذية الحاسوب بالمكونات الأساسية للعمليات، ويقوم بدوره بتصميم سريع للنماذج المختلفة للعمليات، وتقديم بدائل مختلفة ومناسبة لإنجازها من خلال البرامج الخاصة والنظم، كما يتم من خلال البرامج الجاهزة، التي تسمى أنظمة محاكاة النظم Simulation System، والتي تساعد في الدراسات التنبؤية لوضع الاستراتيجيات المستقبلية للعمليات الجديدة، كما توفر نظام اتصالات فعّال بين مستويات المنظمة كافة، من خلال الرسائل الالكترونية وغيرها (Whitman & Gibson, 1997).

إن حركة التطوير التربوي كي تكون فاعلة، تتطلب هندسة لعملية إعداد القرارات لاستخدام نظم المعلومات القادرة على تقديم النصح والاستشارة، ومبنية على معلومات موضوعية مستمدة من قواعد بيانات تربوية تعكس واقع وخصائص النظام التربوي، من أجل تطوير بدائل أقل كلفة وذات فعالية وكفاءة عالية (وطفة، ٢٠٠٥) .

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة؟

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة؟
- هل تختلف درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة، تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل) ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التحسين والتطوير لمخرجات العملية التربوية من خلال مواجهة التحديات لتطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، وذلك بتطبيق أحدث الأساليب الإدارية، وتُعد إعادة هندسة العمليات الإدارية (BPR) واحدة من هذه النماذج الإدارية المتبعة حديثاً، والتي استحوذت على الاهتمام الكبير من قبل الإداريين والباحثين والتربويين. لذا تتجلى أهمية هذه الدراسة بدراسة مفهوم إداري جديد على التربية والتعليم، يحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات للإفادة منه، كما تنبع أهمية هذه الدراسة من قلة الدراسات العربية في هذا المجال، ويؤمل أن تزود هذه الدراسة القائمين على التطوير الإداري في وزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها بالمعلومات الجديدة والدقيقة في مديرية عمان الرابعة تفيد في تحسين اتخاذ القرارات بشأن تطوير أداء العاملين ووضع الخطط التربوية المناسبة من خلال التعرّف إلى مواطن القوة والضعف في العمليات الإدارية والخدمات التي تقدمها مديريات التربية والتعليم التابعة لها.

مصطلحات الدراسة:

◄ **إعادة هندسة العمليات Business Processes Reengineering- BPR**: إعادة التفكير بشكل أساسي، والعمل على إعادة تصميم العمليات بشكل جذري، للعمل على إنجاز تحسينات جوهرية في أداء الإجراءات المناسبة للقضايا المعاصرة المؤثرة مثل: التكلفة، الجودة، والخدمة، والسرعة (Hammer & Champy,1993,P. 14) .

◄ **تطوير الأداء**: جهد شمولي مخطط يهدف إلى تغيير وتنمية العاملين في المنظمة، عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم، وذلك لإدخال التغيير في المنظمة كلها لتتجاوب ذاتياً مع البيئة المحيطة بها، بهدف تحقيق الفعالية الكلية للمنظمة (ياغي، ٢٠٠٢)، ويقاس من خلال إجابات عينة الدراسة عن فقرات الأداة المستخدمة في هذه الدراسة لهذه الغاية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يأتي:

- الموظفون الإداريون والفنيون في مديرية عمان الرابعة للعام ٢٠٠٠٧/ ٢٠٠٨.
- الإجراءات التي يتبعها الباحثون في بناء أداة الدراسة، ومدى صدقها وثباتها.

الدراسات السابقة:

أ – الدراسات العربية:

أجرى **القرشي، والثبيتي** (٢٠٠١) دراسة هدفت طرح تصور لإعادة بناء برامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية، في ضوء الاتجاهات العالمية في مجال إعادة هندسة برامج الدراسات العليا، وكان من نتائج الدراسة: أن التغيرات العالمية السياسية والاقتصادية والتكنولوجية تتطلب زيادة تجاوب برامج الدراسات العليا مع متطلبات سوق العمل، إن مدخل إعادة الهندسة يعدُّ الأسلوب المناسب لإعادة بناء برامج الدراسات العليا، وإن إعادة بناء برامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية يتطلب: إعادة التفكير الجذري في برامج الدراسات العليا في ضوء التصور المستقبلي لهذه البرامج، وتحديد الخلل في أداء برامج الدراسات العليا (إدارياً وأكاديمياً) بهدف التخلص من المواد والأعمال الإدارية التي تشكل هدراً في المال والجهد والوقت.

أجرى **الكريمين** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج لهندسة القرار التربوي في مستوى الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم الأردنية. تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (١٦٠) فرداً من الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود تفاوت في درجات ممارسات الإدارة العليا لهندسة القرارات التربوية في الوزارة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لبُعد خطوات هندسة القرارات (٣,٢١)، والمنظومة القيمية الأخلاقية (٣,٢٦)، وخصائص المعلومات (٢,٨٥)، والعناصر المؤثرة (٣,٠٧)، ونظم مساندة القرارات (٢,٨٥)، وتقديم القرار (٢,٨٦)؛ أما الصعوبات التي تواجه المدير فكانت بممارسة متدنية، وبمتوسط حسابي (٢,٢٩).

أجرت **الحارثي** (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إسهام هندسة العمليات الإدارية في خفض التكاليف في كليات البنات في المملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى أن تبني إعادة هندسة العمليات الإدارية يعمل على خفض النفقات، وسرعة تنفيذ الأعمال وتقليل الأخطاء، وزيادة الدقة، والتوصل إلى شكل جديد للكليات يختلف عن الشكل السابق.

أجرت **المعايطة** (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة الكفاءة الإدارية التي تتمتع بها الإدارات التربوية الوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتطوير إستراتيجية إدارة تربوية لزيادة كفاءة العاملين فيها في ضوء إعادة هندسة العمليات الإدارية، وأشارت النتائج إلى أن درجة الكفاءة الإدارية كانت منخفضة، ووجود فروق تعزى إلى المؤهل العلمي والمركز الوظيفي والجنس، وطُوِّر أنموذج لزيادة كفاءة العاملين في ضوء هندسة العمليات الإدارية.

ب – الدراسات الأجنبية:

أجرى **بنرود ودولنس (Penrod & Dolence, 1992)** دراسة هدفت إلى إعادة هندسة العمليات الإدارية كعملية للتحويل في التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى أن إعادة هندسة العمليات الإدارية تحتاج إلى أسلوب إداري مختلف عن الأساليب التي تعودت عليها المنظمات المختلفة. وأن التغيير يجب أن يكون جذريا، ويشمل الأقسام كافة، وبالذات قسم تكنولوجيا المعلومات، وأيضا أن توفر الثقافة التنظيمية والعلمية والبحثية يسهل في اتخاذ القرارات الملائمة، وتفويض الصلاحيات إلى العاملين، والتوجه نحو الإبداع والابتكار في أساليب التعليم العالي. وافترضت الدراسة نماذج للقوى والعوامل المؤثرة في إعادة هندسة العمليات الإدارية.

قام **مولس (Moles,1998)** بدراسة هدفت إلى تطوير نموذج تحديد العمليات الإدارية واستخدامه للمساعدة في جهود إعادة هندسة العمليات الإدارية. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق هذا النموذج يستغرق وقتاً وجهداً أقل من التطبيقات التقليدية. كما أنه يمكن تحوير النموذج لغايات تطبيقه في مؤسسات حكومية ومدنية أخرى ترغب في التركيز على الموارد والعمليات الحرجة في إعادة هندسة العمليات الإدارية.

قام **باسو (Basu 2000)** بدراسة هدفت إلى إيجاد إطار عملي يُحول اتجاه المنظمة إلى عالمية من خلال إعادة هندسة العمليات الإدارية، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن هناك أبعاداً رئيسة للعولمة، والفشل في أي بُعد يؤدي إلى فشل مشروع إعادة هندسة العمليات الإدارية، وهذه الأبعاد هي البُعد الثقافي، والبُعد الاقتصادي، والبنية التحتية، والتشريعات، والمناخ السياسي تختلف هذه الأبعاد من دولة لأخرى، وهي من أهم الأبعاد في العولمة، والفشل فيها يعوق تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية.

أجرى **ريكارد (Ricard, 2000)** دراسة هدفت إلى التكامل بين إعادة هندسة العمليات ونظرية تطور المنظمة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة هندسة العمليات الإدارية، ورأى أنه لابد من تطبيق التغييرات المطلوبة والمحافظة على الاستمرارية في التغيير، وليس إعادة هندسة العمليات الإدارية فقط.

أجرى **أداميك (Adamik, 2003)** دراسة هدفت إلى تلبية حاجة المنظمات إلى تغيير مهارات المنتسبين إليها للقيام بإدارة الأعمال بصورة فاعلة، والحاجة إلى تقليص أو دمج أو إعادة هندسة العمليات الإدارية في منظمات الأعمال، وتوصل الباحث إلى أن الكفاءة والفاعلية الإدارية تحسنت كثيراً خلال السنتين الأخيرتين، وبخاصة في خمسة مستويات هي: إدارة الموارد البشرية، وإدارة الموارد المالية، وإدارة التجهيزات، إدارة المهارات والاتصالات الفردية. وأبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة، أن تحليل المعلومات الواردة من المشرفين والمدراء والمرؤوسين وتحليلها وقياسها يعدُّ أمراً أساسياً للتطوير والتغيير السلوكي في هذه الدراسة.

أجرى **سجرندرجانز (Schrnederjans, 2003)** دراسة هدفت إلى بيان الهدف الأول من نظام (ERP Exploring Resource Planning)، وهو مساعدة المنظمة لتؤدي أعمالها بكفاءة وفاعلية بشكل متكامل، حيث لا تعدُّ جميع المنظمات ناجحة في تطبيقها لمنهجية BPR، وقد أوضحت الدراسة أنه لنجاح أي خطط متعلقة بإدارة المصادر، يجب السعي نحو تبني منهجية BPR، بالإضافة إلى تأسيس ثقافة Total Qua Management (TQM)-

ity، كل هذه الأمور تتكامل مع بعضها بعضاً لإيجاد إستراتيجية مبتكرة تعمل على نجاح المنظمة، وتحقيق زيادة في الإنتاج واستثمار أفضل للموارد، ونجاح مذهل في تأدية أعمال المنظمة.

وقام **أحادي (Ahady, 2004)** بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر في تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وذلك عند تطبيق طريقتين في تكنولوجيا المعلومات، هما: تبادل المعلومات الالكترونية، وتكنولوجيا الانترنت، **وأشارت نتائج الدراسة إلى**:

- وجود ستة عوامل ترتبط ارتباطاً إيجابياً مع تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وهذه العوامل هي: دعم الإدارة العليا، والتغيير المنظمي، والمركزية في اتخاذ القرار، وتشكيل العمليات، وثقافة المنظمة، وخدمة العملاء.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقاومة الموظفين، وبين التطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية.
- وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين ضعف الموارد وبين التطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية.

قام **أتاران (Attaran, 2004)**، بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقات بين تكنولوجيا المعلومات وبين إعادة هندسة العمليات، وقد اقترحت الدراسة جملة من قواعد تكنولوجيا المعلومات التي يمكن استخدامها في هذه المنهجية، كما أشارت إلى أبرز المعوقات التي تحد من نجاح تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وعوامل النجاح التي تعد من مصادر الطاقة التي تمكنها من التحسينات المستمرة، وتحقيق الأهداف بأقصى سرعة ممكنة، وتسهيل أداء المهمات، وإعادة تصميم المنظمة من خلال تغيير جذري في طرق العمل المنجزة، وبذلك يتسنى للعاملين إنجاز أعمالهم خارج المكاتب مع الاتصال المباشر مع موقع العمل.

أجرى **إيول (Ewell, 2004)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الثقافة التنظيمية ومخرجات إعادة هندسة العمليات الإدارية، وتوصل الباحث إلى أن نتائج الدراسة ذات أهمية كبيرة لمختلف الشركات، وبشكل خاص شركات التأمين، والشركات الخدمية التي تتجه إلى إعادة هندسة العمليات الإدارية، وما يرافقها من متطلبات للتغيير في ثقافة المنظمة التي تسبق إعادة هندسة العمليات الإدارية لضمان الميزة التنافسية، كما توصل الباحث إلى أن هناك علاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية، وبين مخرجات إعادة هندسة العمليات الإدارية.

وأجرى **تنانت (Tennant, 2005)** دراسة هدفت إلى تعرف العوامل الأساسية لنجاح تطبيقات منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، في بعض الشركات في المملكة المتحدة، استخدمت الدراسة الاستبانه لجمع معلومات مبدئية عن الشركات التي طبقت منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وذلك بهدف معرفة مشكلات ومعوقات تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية. **وقد أشارت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

- إن من أبرز الأسباب لتطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية هي: ضغوط التنافس الخارجي، والسعي نحو تقليل التكلفة الداخلية، وتحسين المنتج.
- إن استخدام خطط قصيرة المدى لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات، يُعد من أبرز المعوقات لتطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية.

قام **بوجيرانو (Bujoreanu, 2005)** بدراسة حول تصميم المنظمة مع تكنولوجيا المعلومات، حيث وجد الباحث أن نظم المعلومات جزء رئيس ومتأصل في خطط ونشاطات المنظمة، وأوضح الباحث لهدف إنجاح إعادة هندسة العمليات الإدارية، ولهدف تحسين جودة العمليات بشكل عام، يجب أن تدخل مبادئ إعادة هندسة العمليات الإدارية، مع مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، حيث يؤمن الباحث بالبدء أولاً بتطوير نظم تكنولوجيا المعلومات. وتوصل الباحث إلى دليل عام لأنواع النشاطات الإدارية التي يجب أن تنفذ في نظم المعلومات قبل البدء في إعادة هندسة العمليات الإدارية.

أجرى **أحمد، وفرانسيس، وزيري (Ahmad & Francis & Zairi, 2007)** دراسة هدفت إلى فحص العوامل الحرجة في نجاح عملية إعادة هندسة العمليات الإدارية في التعليم العالي، دراسة حالة تجريبية عن طريق فحص ثلاثة معاهد تعليم عالي في ماليزيا، اعتمدت على تطبيق عملية إعادة هندسة العمليات الإدارية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عوامل عدة مهمة وحرجة لعملية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وهذه العوامل هي: العمل بروح الفريق الواحد، والثقافة النوعية، ونظام الإدارة النوعي، ونظام المكافآت المرضية، وإدارة التغيير الفاعلة، والتشاركية واقل دكتاتورية، وتكنولوجيا المعلومات ونظام المعلومات، والإدارة الفاعلة للمشاريع، وكفاية المصادر المالية.

الطريقة والإجراءات:

تناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها، وعينتها وكيفية اختيارها، وأداة جمع البيانات، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية، التي حُلِّلت البيانات بموجبها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة لعام ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، والبالغ عددهم (٢٠٦) موظفين، أما عينة الدراسة فتكونت من (١٥٠) موظفاً وموظفة، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة حيث وُزّعت (١٨٠) استبانة بشكل عشوائي وبعد جمع الاستبانات تبين أن (١٦٠) فرداً أعادوا الإستبانة، وان (١٠) استبانات غير صالحة للتحليل، وبذلك يكون العدد (١٥٠) استبانة هي عينة الدراسة، ويشكلون ما نسبته (٧٣٪) من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة. والجدول الآتي يبين عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، وطبيعة العمل، وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكر	١٠١
	أنثى	٤٩
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩٨
	دراسات عليا	٥٢
	بكالوريوس	٩٨
	دراسات عليا	٥٢
طبيعة العمل	إداري	٤٢
	فني	١٠٨
سنوات الخبرة	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣
	من٥ سنوات– أقل من ١٠ سنوات	٥٤
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦٣

أداة الدراسة:

طور الباحثون أداة الدراسة، وقد تكونت من (٥٧) فقرة، من خلال الأدب التربوي، وقد طُورت هذه الأداة بالرجوع إلى الأدب النظري في مجال إعادة هندسة العمليات الإدارية، والدراسات السابقة، إذ استفاد الباحثون من دراسة القرشي، والثبيتي (٢٠٠١) ودراسة تنانت (Tennant, 2005) .

صدق الأداة:

لضمان صدق الأداة عُرضت بصورتها الأولية على (٢١) محكماً من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية، إضافة إلى مجموعة من المتخصصين في وزارة التربية والتعليم، وقد طلب من المحكمين التأكد من ملاءمة فقرات الدراسة لموضوعها، وإبداء أي ملاحظات يرونها ضرورية. وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من (٥٦) فقرة، وبعد استرجاع الإستبانة ومراجعة آراء المحكمين اختيرت الفقرات التي أجمع (٨٠٪) من المحكمين على صحتها، وعُدِّل بعضها وأضيفت فقرة واحدة، وبذلك أصبحت فقرات الأداة في صورتها النهائية (٥٧) فقرة.

ثبات الأداة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة، جرى التأكد من ثباتها باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest)، وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة من خارج عينة الدراسة، إذ طبقت الأداة على عينة من (٢٠) موظفا وموظفة، بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين، وبعد ذلك اُستخرج معامل الثبات للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكان معامل الثبات للأداة كلّه، ومجالاتها السبع مقبولة لغايات الدراسة الحالية، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)

معاملات الثبات للأداة ككل، ومجالاتها السبع

الرقم	المجال	الفقرات	معامل الثبات
١	فهم وإدراك العمليات الإدارية	١– ٨	٠,٨١
٢	المبادرة	٩– ١٦	٠,٨٨
٣	التخطيط	١٧– ٢٥	٠,٨٤
٤	إعداد البرامج	٢٦– ٣٣	٠,٧٩
٥	التغيير	٣٤– ٤١	٠,٧٨
٦	التطبيق	٤٢– ٤٩	٠,٨٧
٧	التقويم	٥٠– ٥٧	٠,٩٠
	المجموع الكلي	١– ٥٧	٠,٨٩

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، وأخذ الموافقات الرسمية لتطبيق الأداة، وزَّع الباحثون الاستبانة على أفراد الدراسة، وطلب منهم تعبئتها بدقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب لكل فقرة، وقد صممت الإجابة على الفقرات وفق سلم ليكرت الخماسي؛ لإعطاء وزن متدرج للبدائل، حيث حُدّدت: (٥ درجات) ، للإجابة بدرجة كبيرة جدا، و (٤ درجات) للإجابة بدرجة كبيرة، و (٣درجات) للإجابة بدرجة متوسطة، و (درجتان) للإجابة بدرجة ضعيفة، و (درجة واحدة) ، للإجابة بدرجة ضعيفة جداً، كما قُسمت درجة الموافقة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة إلى ثلاث مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض) ، وذلك بالاعتماد على فئات الأداة، وعددها أربع فئات هي: (١ – ١,٩٩) ، (٢ – ٢,٩٩) ، (٣ – ٣,٩٩) ، (٤ – ٥) ، وذلك بتقسيم عدد الفئات على عدد المستويات الثلاثة، وهي تمثل (مرتفع، متوسط، منخفض) ، وبالعملية الحسابية: (٤ ÷ ٣ = ١,٣٣) تكون المستويات الثلاثة على النحو الآتي: الدرجة المنخفضة من: (١ – إلى أقل من ٢,٣٣) ، والدرجة المتوسطة: (٢,٣٣ – إلى أقل من ٣,٦٦) ، والدرجة المرتفعة من (٣,٦٦ – ٥) .

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة**: الجنس (ذكور، إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) ، وطبيعة العمل (إداري، فني) . سنوات الخبرة (من سنة إلى أقل من خمس سنوات، من ٥ – أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) .
- **المتغير التابع**: درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة.

المعالجة الإحصائية:

بغية تحقيق أهداف الدراسة اُستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ للإجابة عن السؤال الأول، والاختبار الآتي (t- test) ، وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) ، واختبار شيفيه للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة:

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة، التي تم التوصل إليها، بعد تحليل بياناتها باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، وتعرض هذه النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

◄ **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

ما درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة؟

للإجابة عن السؤال السابق فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة على كل مجال من مجالات استبانة إعادة هندسة العمليات الإدارية، والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة على كل مجال من مجالات استبانه إعادة هندسة العمليات الإدارية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٧	التقويم	٣,٦٧	٠,٧٧	١	مرتفعة
٣	التخطيط	٣,٣١	٠,٨٨	٢	متوسطة
٤	إعداد البرامج	٣,١٥	٠,٨١	٣	متوسطة
٢	المبادرة	٢,٩٦	٠,٧١	٤	متوسطة
١	فهم وإدراك العمليات الإدارية	٢,٨٠	٠,٧٢	٥	متوسطة
٦	التطبيق	٢,٧٠	٠,٧٨	٦	متوسطة
٥	التغيير	٢,٦٠	٠,٨٠	٧	متوسطة
المجموع الكلي		٣,٠٣	٠,٥٨		متوسطة

يظهر من الجدول (٣) أن درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في المجموع الكلي كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٣)، بانحراف معياري (٠,٥٨)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (٣,٦٧- ٢,٦٠)، وقد جاء في الرتبة الأولى مجال التقويم. «بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، بانحراف معياري (٠,٧٧)»، وجاءت في الرتبة الأخيرة مجال التغيير «بمتوسط حسابي (٢,٦٠) بانحراف معياري (٠,٨٠)». وفيما يأتي تفصيل كل مجال مع فقراته.

أولاً- مجال فهم وإدراك العمليات الإدارية:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة لفقرات مجال فهم وإدراك العمليات الإدارية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٨	تتشكل طبيعة العمل من القوى والعوامل الاجتماعية والاقتصادية.	٣,٧٧	١,٢٦	١	مرتفعة
٤	السعي نحو إكساب العاملين مهارة أكبر في مجال العمل.	٣,٠٦	١,٢٣	٢	متوسطة
١	إسهام العاملين في اتخاذ القرارات.	٢,٩٩	١,٣٤	٣	متوسطة
٣	التركيز على إيجاد بيئة تنظيمية خالية من الهياكل التنظيمية الرأسية.	٢,٨٣	١,٢٢	٤	متوسطة
٥	تهيئة الظروف المادية المحيطة في ضوء قدرة الموظف على التعلم والاستيعاب.	٢,٦٦	١,٢٠	٥	متوسطة
٦	تدرس الاتجاهات لجميع العاملين قبل الشروع في العمل.	٢,٦٦	١,٢٤	٥	متوسطة
٢	التركيز على معرفة الأساليب التي تنجز بها الأعمال.	٢,٢٦	١,١٠	٧	متوسطة
٧	اعتبار العمل عملية اجتماعية كما هو عملية اقتصادية.	٢,٢٠	١,٠٤	٨	منخفضة
	المجموع الكلي للمجال	٢,٨٠	٠,٧٢		متوسطة

يظهر من الجدول (٤) ، أن درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية لفقرات مجال فهم وإدراك العمليات الإدارية كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٠) ، بانحراف معياري (٠,٧٢) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٧٧– ٢,٢٠) ، وقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٨) وهي: «تتشكل طبيعة العمل من القوى والعوامل الاجتماعية والاقتصادية.» بمتوسط حسابي (٣,٧٧) ، بانحراف معياري (١,٢٦) ، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٤) وهي: «السعي نحو إكساب العاملين مهارة أكبر في مجال العمل» بمتوسط حسابي (٣,٠٦) ، بانحراف معياري (١,٢٣) ، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢) «التركيز على معرفة الأساليب التي تنجز بها الأعمال» بمتوسط حسابي (٢,٢٦) ، بانحراف معياري (١,٠٤) ، وجاءت الفقرة (٧) وهي «اعتبار العمل عملية اجتماعية كما هو عملية اقتصادية » في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٢٠) ، بانحراف معياري (١,٠٤) . وقد يُعزى ذلك إلى أن فهم العمليات الإدارية لدى العاملين

وإدراكها في ضوء إعادة هندسة العمليات قد تولد لدى العاملين المهارات، وأساليب إنجاز الأعمال وتحقيقها من خلال تهيئة الظروف البيئية المادية والمعنوية، التي تعزز الفهم والإدراك لتلك العمليات، وبالتالي يسهم باتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة الأعمال الوظيفية، وهذا أكسبهم فهماً وإدراكاً لا بأس فيه للعمليات الإدارية المنوطة بهم كافة.

ثانياً- مجال المبادرة:

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة لفقرات مجال المبادرة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٢	الاعتماد على فرق العمل أفضل وسيلة لإنجاز الأعمال.	٣,٩٠	١,٠٤	١	مرتفعة
١١	تستخدم إستراتيجية العصف الذهني لتحسين العمل في المديرية.	٣,٤٥	١,١٨	٢	متوسطة
١٣	يتم تحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس.	٣,٢٥	١,٤٢	٣	متوسطة
١٤	المقدرة على بناء المؤشرات اللازمة لتحديد درجة نجاح العمليات.	٣,٠٤	١,٢٢	٤	متوسطة
١٦	تكوين أعضاء فريق العمل من ذوي الاختصاصات الواحدة.	٢,٦٢	١,٢١	٥	متوسطة
١٠	توجد رسالة للمديرية مكتوبة ومتفق عليها من قبل الجميع.	٢,٦٠	١,١٦	٦	متوسطة
١٥	تكوين فريق العمل ضمن ضوابط محددة قادرة على انجاز الأعمال.	٢,٤٧	١,٠١	٧	متوسطة
٩	توجد رؤية للمديرية مكتوبة ومتفق عليها من قبل الجميع.	٢,٣٥	١,١٩	٨	متوسطة
	المجموع الكلي للمجال	٢,٩٦	٠,٧١		متوسطة

يظهر من الجدول (٥) أن درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية لفقرات مجال المبادرة كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٦)، بانحراف معياري (٠,٧١)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٩٠- ٢,٣٥)، وقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٢) وهي: «الاعتماد على فرق العمل أفضل وسيلة لإنجاز الأعمال.» بمتوسط حسابي (٣,٩٠) بانحراف معياري (١,٠٤)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (١١) وهي: «تستخدم إستراتيجية العصف الذهني لتحسين العمل في المديرية.» بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، بانحراف معياري (١,١٨)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة

(١٥) « تكوين فريق العمل ضمن ضوابط محددة قادرة على انجاز الأعمال » بمتوسط حسابي (٢,٤٧) بانحراف معياري (١,٠١)، وجاءت الفقرة (٩) وهي « توجد رؤية للمديرية مكتوبة ومتفق عليها من قبل الجميع.» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٥) ، بانحراف معياري (١,١٩) . وقد يُعزى ذلك إلى أن الاعتماد على استراتيجيات متعددة في العمل، أوجد مناخاً لتفعيل المبادرة في تطوير الإدارة في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، ومن هذه الإستراتيجيات تعزيز مبدأ الشراكة في إنجاز الأعمال، ضمن ضوابط ومعايير محددة وواضحة وقابلة للتطبيق، ووجود أهداف محددة وقابلة للقياس والتطبيق.

ثالثاً- مجال التخطيط:

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة لفقرات مجال التخطيط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٣	تأثير التشريعات (القوانين والأنظمة والتعليمات) الرسمية في عملية التخطيط.	٣,٧٥	١,١٨	١	مرتفعة
١٧	توافر معلومات كافية عن البيئة الخارجية (تكنولوجيا) .	٣,٦٥	١,١٥	٢	متوسطة
١٩	تحليل البيئة الداخلية للمديرية لتعرّف نقاط القوة والضعف قبل وضع الخطط.	٣,٦٢	١,٢٤	٣	متوسطة
١٨	توافر معلومات كافية عن البيئة الداخلية (عاملين، تكنولوجيا)	٣,٤٥	١,٢٧	٤	متوسطة
٢٥	توافر الشفافية والوضوح في عملية التخطيط.	٣,٣٧	١,٢٧	٥	متوسطة
٢٤	وجود خطة طوارئ للتعامل مع التغيرات المفاجئة.	٣,١٣	١,٢٢	٦	متوسطة
٢١	تحليل الثقافة السائدة لتعرّف تأثيراتها الإيجابية والسلبية قبل تصميم الخطة.	٣,٠٣	١,٢٥	٧	متوسطة
٢٠	تحليل البيئة الخارجية للمديرية لتعرّف الفرص والتهديدات قبل وضع الخطط.	٢,٩١	١,٣٦	٨	متوسطة
٢٢	توافر ميزانية خاصة للخطة.	٢,٩١	١,٣٣	٨	متوسطة
	المجموع الكلي للمجال	٣,٣١	٠,٨٨		متوسطة

يظهر من الجدول (٦) ، أن درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية لفقرات مجال التخطيط، كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣١) ، بانحراف معياري (٠,٨٨) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٧٥- ٢,٩١) ،

وقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٣) وهي: «تأثير التشريعات (القوانين والأنظمة والتعليمات) الرسمية في عملية التخطيط» بمتوسط حسابي (٣,٧٥) ، بانحراف معياري (١,١٨) ، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (١٧) وهي: «توافر معلومات كافية عن البيئة الخارجية (تكنولوجيا).» بمتوسط حسابي (٣,٦٥) ، بانحراف معياري (١,١٥) ، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢٠) «تحليل البيئة الخارجية للمديرية لتعرف الفرص والتهديدات قبل وضع الخطط» والفقرة (٢٢) «توفر ميزانية خاصة للخطة» بمتوسط حسابي (٢,٩١) بانحرافين معياريين (١,٣٦) ، و (١,٣٣) على التوالي. ويُعزى ذلك إلى تأثير التشريعات (القوانين والأنظمة والتعليمات) الرسمية في عملية التخطيط، إلاّ أن هناك عوامل عدة كان لها تأثير، ومن هذه العوامل أن إمكانية تحليل البيئة الخارجية للمديرية، غير ممكن بدرجة عالية مما يهيئ الفرص لوجود بعض الصعوبات، التي تجعل عملية التخطيط غير مكتملة بالصورة المثلى، ومما يدعم ذلك أن المعلومات لدى المديرية عن البيئة الخارجية غير كافية، بالاضافة إلى عدم قدرة المديرية على توفير ميزانية خاصة للخطة بدرجة عالية، مما يزيد من الصعوبات التي تواجهها عملية التخطيط في المديرية.

رابعاً- مجال إعداد البرامج:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة،

والرتبة والدرجة لفقرات مجال إعداد البرامج

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٩	يركز على تحديد فرص التفوق والمنافسة في العمل.	٣,٨٥	١,١٣	١	مرتفعة
٢٦	تُعدُّ البرامج وفق حاجات ورغبات العاملين.	٣,٤٥	١,٢٧	٢	متوسطة
٣٢	التوجه نحو تخفيض تكلفة العمل غير المباشرة.	٣,٣٣	١,٤٩	٣	متوسطة
٣٠	تُستخدم خرائط المعلومات كونها عملية أساسية لتحديد الحاجات اللازمة للانجاز.	٣,٢٩	١,٣٠	٤	متوسطة
٢٨	يوجد تحديد للأجزاء التي يمكن أن تعيق انجاز الأعمال.	٣,٠١	١,٢٠	٥	متوسطة
٣١	يوجد تقدير لمصادر احتياجات ومتطلبات العمل.	٢,٩٥	١,٤٢	٦	متوسطة
٣٣	توفر آلية واضحة ومبرمجة تعمل على توظيف الدراسات السابقة في العمل الإداري.	٢,٧٩	١,٣٨	٧	متوسطة
٢٧	توفر دراسات واضحة للوضع الراهن قبل الشروع بانجاز الأعمال.	٢,٥٣	١,٠٩	٨	متوسطة
	المجموع الكلي للمجال	٣,١٥	٠,٨١		متوسطة

يظهر من الجدول (٧) أن درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية لفقرات مجال إعداد البرامج كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٥) ، بانحراف معياري (٠,٨١) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٨٥- ٢,٥٣) ، وقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٩) وهي: « يتم التركيز على تحديد فرص التفوق والمنافسة في العمل.» بمتوسط حسابي (٣,٨٥) بانحراف معياري (١,١٣) ، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٢٦) وهي: « يتم إعداد البرامج وفق حاجات ورغبات العاملين.» بمتوسط حسابي (٣,٤٥) ، بانحراف معياري (١,٢٧) ، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٣٣) « توفر آلية واضحة ومبرمجة تعمل على توظيف الدراسات السابقة في العمل الإداري.» بمتوسط حسابي (٢,٧٩) بانحراف معياري (١,٣٨) ، وجاءت الفقرة (٢٧) وهي « توفر دراسات واضحة للوضع الراهن قبل الشروع بانجاز الأعمال» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٣) ، بانحراف معياري (١,٠٩) . وقد يُعزى ذلك إلى أن إعداد البرامج يقوم وفق فرص التفوق والمنافسة في العمل ووفق رغبات العاملين، ولكن ليس في الجوانب كافة، كما أن تحديد النقاط التي تعوق الأعمال أيضاً لم تُحدد بصورة تكاملية، إضافة إلى أن الإفادة من تلك الدراسات السابقة وتوظيفها في توفير آليات واضحة للعمل يحتاج إلى دقة كبيرة، وتركيز شديد على بلورة تلك الآليات.

خامساً- مجال التغيير:

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة لفقرات مجال التغيير

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤١	وجود رغبة كبيرة في التغيير لدى العاملين.	٣,٢٥	١,٣٦	١	متوسطة
٣٧	شعور الموظف بأن عمله سوف يستمر طوال الحياة و يزيد من دافعيته للعمل.	٢,٩٠	١,٣٠	٢	متوسطة
٣٦	يفضل البدء من جديد أي من الصفر لحل المشكلات التي تصادف العمل	٢,٨١	١,٢٢	٣	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣٤	توافر فهم كامل لحاجات ومتطلبات التغيير.	٢,٥٩	١,٩٤	٤	متوسطة
٣٩	اختيار عينة تجريبية للتطبيق قبل تعميم فكرة البرامج.	٢,٤٥	١,٠٣	٥	متوسطة
٣٥	تحديد حاجات التغيير يتم في ضوء قدرة المديرية على إحداثه.	٢,٤١	١,١٧	٦	متوسطة
٣٨	توافر آليات محددة لتعرّف قدرة المديرية على إحداث التغيير.	٢,٢٨	١,٠٢	٧	منخفضة
٤٠	السعي نحو تغيير الثقافة التنظيمية للمديرية باتجاه ثقافة التغيير.	٢,٠٧	١,٠٢	٨	منخفضة
	المجموع الكلي للمجال	٢,٦٠	٠,٨٠		متوسطة

يظهر من الجدول (٨) أن درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية لفقرات مجال التغيير، كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٠) ، بانحراف معياري (٠,٨٠) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٢٥– ٢,٠٧) ، وقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٤١) وهي وجود رغبة كبيرة في التغيير لدى العاملين. « بمتوسط حسابي (٣,٢٥) ، بانحراف معياري (١,٣٦) » ، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٣٧) وهي: « شعور الموظف بأن عمله سوف يستمر طوال الحياة، ويزيد من دافعيته للعمل » بمتوسط حسابي (٢,٩٠) ، بانحراف معياري (١,٣٠)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٣٨) «توفر آليات محددة لتعرّف قدرة المديرية على إحداث التغيير» بمتوسط حسابي (٢,٢٨) ، بانحراف معياري (١,٠٢) ، وجاءت الفقرة (٢٧) وهي «السعي نحو تغيير الثقافة التنظيمية للمديرية باتجاه ثقافة التغيير» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠٧) ، بانحراف معياري (١,٠٢). وقد يُعزى ذلك إلى سعي وزارة التربية والتعليم إلى جعل التغيير ثقافة لدى العاملين، مما يولد لديهم الرغبة في التغيير، وعدم مقاومته في مديرياتها المختلفة، إضافة إلى توفير الآليات التي يتم من خلالها التغيير. وقد جاء هذا المجال متوسطاً، لأنه ما زالت هناك بعض العوامل التي لم تصل إلى الدرجة المطلوبة من أجل التغيير مثل السعي نحو تغيير الثقافة التنظيمية للمديرية باتجاه ثقافة التغيير.

سادساً- مجال التطبيق:

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة لفقرات مجال التطبيق

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤٨	ارتباط اتخاذ القرار بالتطوير في ضوء وحدة العلاقة بين الموظف والإدارة العليا.	٣,٥٧	١,٤٤	١	متوسطة
٤٣	استخدام تكنولوجيا المعلومات بجميع طرقه أحد مقومات نجاح العمل.	٣,٢١	١,٢٩	٢	متوسطة
٤٥	يقوم نظام الترقيات على أساس الكفاءة.	٢,٧٦	١,٠٧	٣	متوسطة
٤٢	توفير نظام مكافآت عادل ومشجع للعمل المبدع.	٢,٧٣	١,١٥	٤	متوسطة
٤٤	توفير قيادة داعمة للعمل تفوض الصلاحيات وتشرك العاملين في اتخاذ القرارات.	٢,٥٣	١,٠٩	٥	متوسطة
٤٧	استناد نظام المساءلة إلى معايير خاصة بالإنجاز خلال عملية التطبيق.	٢,٥١	١,٠٦	٦	متوسطة
٤٩	استخدام استراتيجيات ذات خطوات واضحة لتنفيذ العمليات.	٢,١٦	١,١٧	٧	منخفضة
٤٦	التزام المديرية مبدأ اللامركزية في التطبيق.	٢,١١	١,٠٥	٨	منخفضة
	المجموع الكلي للمجال	٢,٧٠	٠,٧٨		متوسطة

يظهر من الجدول (٩) أن درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية لفقرات مجال التطبيق كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٠) ، بانحراف معياري (٠,٧٨) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٥٧– ٢,١١) ، وقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٤٨) «وهي ارتباط اتخاذ القرار بالتطوير في ضوء وحدة العلاقة بين الموظف والإدارة العليا.» بمتوسط حسابي (٣,٥٧) ، بانحراف معياري (١,٤٤)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٤٣) وهي: «استخدام تكنولوجيا المعلومات بجميع طرقه أحد مقومات نجاح العمل.» بمتوسط حسابي (٣,٢١) ، بانحراف معياري (١,٢٩) ، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٤٩) «استخدام استراتيجيات ذات خطوات واضحة لتنفيذ العمليات.» بمتوسط حسابي (٢,١٦) ، بانحراف معياري (١,١٧) ، وجاءت الفقرة (٤٦) وهي «التزام المديرية مبدأ اللامركزية في التطبيق.» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١١) بانحراف معياري (١,٠٥) . ويُعزى ذلك إلى وجود اتساق في العلاقة بين العامل ومرؤوسيه

عند اتخاذ القرارات الخاصة بالتطوير الإداري، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في العمل وتنفيذها من خلال إستراتيجيات واضحة ومحددة المعالم، وتطبيق مبدأ اللامركزية، كما أن نظام الترقيات المستند على أسس ومعايير واضحة للكفاءة والمساءلة في الوقت نفسه، كل ذلك ساعد في تقبل تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في هذا المجال.

سابعاً- مجال التقويم:

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والرتبة والدرجة لفقرات مجال التقويم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٥٧	توفير الشفافية والوضوح في عملية التقويم.	٣,٩٩	٠,٨٤	١	مرتفعة
٥١	التركيز على التغذية الراجعة في جميع مراحل العمل ضرورة في أداء الأعمال.	٣,٨٩	١,١٢	٢	مرتفعة
٥٥	استخدام نظام رقابي جيد ومحكم يزيد من كفاءة أداء العاملين.	٣,٨١	١,٢٠	٣	مرتفعة
٥٤	الحرص على تحديد العوامل المؤثرة على العمليات بعد انجازها.	٣,٦٥	١,١٤	٤	متوسطة
٥٦	إيجاد آليات لتحليل المعلومات التي يتم اكتسابها.	٣,٦٢	١,١٥	٥	متوسطة
٥٠	إيجاد طرق معينة لتحليل القدرات والاستعدادات لدى العاملين.	٣,٦١	١,٢٣	٦	متوسطة
٥٢	التركيز باستمرار على رصد السلوك المؤثر في العمل.	٣,٣٩	١,٣٥	٧	متوسطة
٥٣	الحرص المستمر على عمل دراسات مسحية للعمليات التي يتم تنفيذها.	٣,٣٥	١,٢٥	٨	متوسطة
	المجموع الكلي للمجال	٣,٦٧	٠,٧٧	١	مرتفعة

يظهر من الجدول (١٠) أن درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية لفقرات مجال التقويم كانت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧) ، بانحراف معياري (٠,٧٧) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٩٩- ٣,٣٥)، وقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٥٧)، «وهي توفير الشفافية والوضوح في عملية التقويم» بمتوسط حسابي (٣,٩٩) بانحراف معياري (٠,٨٤)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٥١) وهي: «التركيز على التغذية الراجعة في جميع مراحل العمل ضرورة في أداء الأعمال» بمتوسط حسابي (٣,٨٩) ، بانحراف معياري (١,١٢)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٥٢) «التركيز باستمرار على رصد السلوك المؤثر في العمل» بمتوسط حسابي (٣,٣٩) ، بانحراف

معياري (١,٣٥)، وجاءت الفقرة (٥٣) وهي «الحرص المستمر على عمل دراسات مسحية للعمليات المنفذة» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٥)، بانحراف معياري (١,٢٥). ويُعزى ذلك إلى وجود الشفافية والوضوح في التقويم من خلال تحديد العوامل المؤشرة على إنجاز الأعمال كافة، بالإضافة إلى استخدام نظام رقابي محكم ودقيق يعمل على تعزيز كفاءة الأداء للعامل من خلال تعزيز السلوك الإيجابي المؤثر، وتقويم السلوك السلبي، وتحليل قدرات واستعدادات العاملين في إدارة الأعمال وتقديم التغذية الراجعة عنها في جميع مراحلها وبشكل مستمر.

◄ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

هل تختلف درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل، طبيعة العمل) ؟

فقد أجاب الباحثون عن هذا السؤال على النحو الآتي:

١. **متغير الجنس:**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، من وجهة نظر الموظفين، تبعا لمتغير الجنس، كما اُستخدم اختبار التائي لعينتين مستقلتين (t- test for independent Sample) ، الجدول (١١) يبين ذلك

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية واختبار «ت» لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
فهم وإدراك العمليات الإدارية	ذكر	١٠١	٢,٨٥	٠,٧٤	١,٠٦٩	٠,٢٨٧
	أنثى	٤٩	٢,٧١	٠,٦٨		
المبادرة	ذكر	١٠١	٣,٠١	٠,٧١	١,٣٧٥	٠,١٧١
	أنثى	٤٩	٢,٨٤	٠,٧١		

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	١٠١	٣,٣٧	٠,٨٧	١,٢٢١	٠,٢٢٤
	أنثى	٤٩	٣,١٩	٠,٨٨		
إعداد البرامج	ذكر	١٠١	٣,١٦	٠,٨١	٠,١٢٩	٠,٨٩٨
	أنثى	٤٩	٣,١٤	٠,٨٢		
التغيير	ذكر	١٠١	٢,٦٨	٠,٧٥	١,٨١٨	٠,٠٧١
	أنثى	٤٩	٢,٤٣	٠,٨٧		
التطبيق	ذكر	١٠١	٢,٧٥	٠,٧٨	١,٠٥٨	٠,٢٩٢
	أنثى	٤٩	٢,٦٠	٠,٧٦		
التقويم	ذكر	١٠١	٣,٦٤	٠,٧٨	- ٠,٤٧٨	٠,٦٣٣
	أنثى	٤٩	٣,٧١	٠,٧٦		
المجموع الكلي	ذكر	١٠١	٣,٠٧	٠,٥٩	١,١٩٢	٠,٢٣٥
	أنثى	٤٩	٢,٩٥	٠,٥٧		

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات« لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة، تبعا لمتغير الجنس في المجالات جميعها، والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، استناداً إلي قيم (ت) المحسوبة، إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن جميع العاملين والعاملات في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة تعرضوا للظروف نفسها، وبخاصة في مجال التدريب بصرف النظر عن جنسهم ذكوراً كانوا أم إناثا، من خلال البرامج التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في الأردن، ومن خلال مديرياتها المختلفة. وهذا الأمر أوجد نوعاً من التشابه في وجهات نظر الإناث والذكور حول مختلف الموضوعات والقضايا المرتبطة بالتطوير الإداري، ومنها درجة إمكانية تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعايطة (٢٠٠٧).

٢. **متغير المؤهل العلمي:**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، من وجهة نظر الموظفين، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، كما اُستخدم اختبار التائي لعينتين مستقلتين (t- test for independent Sample) ، الجدول (١٢) يبين ذلك

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية واختبار «ت» لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
فهم وإدراك العمليات الإدارية	بكالوريوس	٩٨	٢,٧٢	٠,٧١	١,٨٨ –	٠,٠٦
	دراسات عليا	٥٢	٢,٩٥	٠,٧٢		
المبادرة	بكالوريوس	٩٨	٢,٩٠	٠,٧٢	١,٣٥ –	٠,١٨
	دراسات عليا	٥٢	٣,٠٧	٠,٧١		
التخطيط	بكالوريوس	٩٨	٣,٢٦	٠,٨٦	٠,٩٩ –	٠,٣٢
	دراسات عليا	٥٢	٣,٤١	٠,٩١		
إعداد البرامج	بكالوريوس	٩٨	٣,٠٦	٠,٧٩	١,٨٩ –	٠,٠٦
	دراسات عليا	٥٢	٣,٣٢	٠,٨٣		
التغيير	بكالوريوس	٩٨	٢,٥٣	٠,٧١	١,٤٦ –	٠,١٥
	دراسات عليا	٥٢	٢,٧٣	٠,٩٣		
التطبيق	بكالوريوس	٩٨	٢,٥٩	٠,٦٩	٢,٢٨ –	٠,٠٢
	دراسات عليا	٥٢	٢,٨٩	٠,٨٩		
التقويم	بكالوريوس	٩٨	٣,٦١	٠,٨٠	١,٣١ –	٠,١٩
	دراسات عليا	٥٢	٣,٧٨	٠,٧٢		
المجموع الكلي	بكالوريوس	٩٨	٢,٩٦	٠,٥٥	٢,١٢ –	٠,٠٤
	دراسات عليا	٥٢	٣,١٧	٠,٦٢		

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة، تبعا لمتغير المؤهل العلمي في المجالات جميعها، استناداً إلي قيم (ت) المحسوبة، إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) باستثناء الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، ومجال التطبيق إذ كان الفرق دالاً إحصائياً ولصالح الدراسات العليا. وقد يُعزى ذلك إلى أن حملة الدراسات العليا قد تَشكَّل لديهم فهم أدق من غيرهم من حملة الدرجات الأخرى حول التطوير الإداري للعاملين، ومن الممكن أن يكونوا قد اكتسبوا هذا الفهم من خلال تركيز بعض مقررات الدراسات العليا على مناحي لم تركز عليها مقررات مراحل التعليم الأدنى، ولذلك وجد الفرق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعايطة (٢٠٠٧).

٣. متغير طبيعة العمل:

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، من وجهة نظر الموظفين، تبعا لمتغير طبيعة العمل، كما أُستخدم اختبار التائي لعينتين مستقلتين (t- test for independent Sample) ، الجدول (١٣) يبين ذلك

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية واختبار «ت» لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة تبعا لمتغير طبيعة العمل

المجال	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
فهم وإدراك العمليات الإدارية	إداري	٤٢	٢,٧٧	٠,٧٢	٠,٣٩ –	٠,٧٠
	فني	١٠٨	٢,٨٢	٠,٧٢		
المبادرة	إداري	٤٢	٣,٠٧	٠,٦٤	١,١٤	٠,٢٦
	فني	١٠٨	٢,٩٢	٠,٧٤		
التخطيط	إداري	٤٢	٣,٤٣	٠,٧٦	١,٠٢	٠,٣١
	فني	١٠٨	٣,٢٧	٠,٩٢		
إعداد البرامج	إداري	٤٢	٣,٢٠	٠,٧٩	٠,٤٩	٠,٦٢
	فني	١٠٨	٣,١٣	٠,٨٢		
التغيير	إداري	٤٢	٢,٦٤	٠,٨٢	٠,٤١	٠,٦٨
	فني	١٠٨	٢,٥٨	٠,٧٩		
التطبيق	إداري	٤٢	٢,٧١	٠,٧٠	٠,٠٧	٠,٩٥
	فني	١٠٨	٢,٧٠	٠,٨١		
التقويم	إداري	٤٢	٣,٨٢	٠,٧١	١,٤٩	٠,١٤
	فني	١٠٨	٣,٦١	٠,٧٩		
المجموع الكلي	إداري	٤٢	٣,١٠	٠,٥٣	٠,٨٤	٠,٤٠
	فني	١٠٨	٣,٠١	٠,٦٠		

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات « لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة، تبعا لمتغير طبيعة العمل في المجالات جميعها والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، استناداً إلى قيم (ت) المحسوبة، إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) . وقد يُعزى ذلك إلى أن طبيعة العمل للعاملين في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة، حيث يتم الحرص

على توحيد تلك الرؤية من خلال إدخال الموظفين من العاملين في المجالين الإداري والفني في دورات تدريبية ذات محتوى موحد، بهدف تشكيل رؤية موحدة حيال مختلف القضايا التي تواجه العاملين في المديرية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعايطة (٢٠٠٧)

٤. متغير سنوات الخبرة:

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، من وجهة نظر الموظفين، تبعا لمتغير سنوات الخبرة والجدول (١٤) يبين ذلك.

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم وإدراك العمليات الإدارية	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢,٤٥	٠,٦٨
	من٥ سنوات– أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٢,٨٦	٠,٧٤
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦٣	٢,٩٤	٠,٦٧
	المجموع	١٥٠	٢,٨٠	٠,٧٢
المبادرة	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢,٤٨	٠,٨٠
	من٥ سنوات– أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٢,٩٨	٠,٧٣
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦٣	٣,١٩	٠,٥١
	المجموع	١٥٠	٢,٩٦	٠,٧١
التخطيط	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢,٨١	٠,٩٨
	من٥ سنوات– أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٣,٣٠	٠,٩٢
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦٣	٣,٥٨	٠,٦٥
	المجموع	١٥٠	٣,٣١	٠,٨٨
إعداد البرامج	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢,٧٨	٠,٨٨
	من٥ سنوات– أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٣,١٦	٠,٨٦
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦٣	٣,٣٤	٠,٦٦
	المجموع	١٥٠	٣,١٥	٠,٨١
التغيير	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢,٢٥	٠,٨٦
	من٥ سنوات– أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٢,٦١	٠,٧٣
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦٣	٢,٧٧	٠,٧٧
	المجموع	١٥٠	٢,٦٠	٠,٧٩

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطبيق	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢,٣٨	٠,٩١
	من٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٢,٧٦	٠,٧٦
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦٣	٢,٨١	٠,٦٨
	المجموع	١٥٠	٢,٧٠	٠,٧٨
التقويم	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣	٣,٤٢	٠,٩٣
	من٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٣,٦٥	٠,٧٢
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦٣	٣,٨٠	٠,٧٠
	المجموع	١٥٠	٣,٦٧	٠,٧٧
المجموع الكلي	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢,٦٦	٠,٦٦
	من٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٣,٠٥	٠,٥٩
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦٣	٣,٢١	٠,٤٣
	المجموع	١٥٠	٣,٠٣	٠,٥٨

يلاحظ من الجدول (١٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، «لدرجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة »، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، طبَّق الباحثون تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) ، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (١٥)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فهم وإدراك العمليات الإدارية	بين المجموعات	٥,٤٦٧٢٩٦	٢	٢,٧٣٣٦٤٨	٥,٦٣٦	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٧١,٢٩٥٧٣	١٤٧	٠,٤٨٥٠٠٥		
	المجموع	٧٦,٧٦٣٠٢	١٤٩			
المبادرة	بين المجموعات	١٠,٨٦٩٩٩	٢	٥,٤٣٤٩٩٤	١٢,٢٧٠	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٥,١١٤٢٨	١٤٧	٠,٤٤٢٩٥٤		
	المجموع	٧٥,٩٨٤٢٧	١٤٩			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	١٢,٨٠٦٢٧	٢	٦,٤٠٣١٣٦	٩,٢٧٠	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠١,٥٣٩٤	١٤٧	٠,٦٩٠٧٤٤		
	المجموع	١١٤,٣٤٥٧	١٤٩			
إعداد البرامج	بين المجموعات	٦,٧٦٨٩٣٦	٢	٣,٣٨٤٤٦٨	٥,٤٧٨	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٩٠,٨٢٤٨١	١٤٧	٠,٦١٧٨٥٦		
	المجموع	٩٧,٥٩٣٧٥	١٤٩			
التغيير	بين المجموعات	٥,٦٩١٣٥٨	٢	٢,٨٤٥٦٧٩	٤,٧٣٠	٠,٠١٠
	داخل المجموعات	٨٨,٤٣٨٢٣	١٤٧	٠,٦٠١٦٢١		
	المجموع	٩٤,١٢٩٥٨	١٤٩			
التطبيق	بين المجموعات	٤,٥٠١٤١	٢	٢,٢٥٠٧٠٥	٣,٨٧٢	٠,٠٢٣
	داخل المجموعات	٨٥,٤٤١٩٢	١٤٧	٠,٥٨١٢٣٨		
	المجموع	٨٩,٩٤٣٣٣	١٤٩			
التقويم	بين المجموعات	٣,١٣٠٥١	٢	١,٥٦٥٢٥٥	٢,٦٨٧	٠,٠٧١
	داخل المجموعات	٨٥,٦٣٥٠١	١٤٧	٠,٥٨٢٥٥١		
	المجموع	٨٨,٧٦٥٥٢	١٤٩			
المجموع الكلي	بين المجموعات	٦,٦٨٨٧٨١	٢	٣,٣٤٤٣٩١	١١,٢٢٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٣,٧٨٢٩٣	١٤٧	٠,٢٩٧٨٤٣		
	المجموع	٥٠,٤٧١٧١	١٤٩			

يظهر من الجدول (١٥) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة، تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات باستثناء مجال التقويم فلم يكن دالاً، استناداً إلي قيم (ف) المحسوبة، إذ كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، ونظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات باستثناء مجال التقويم، فقد طبِّق اختبار شفيه للمقارنات البعدية لتحديد الفروق لصالح من، والجدول (١٦) يبين النتائج.

الجدول (١٦)

اختبار شفيه للمقارنات البعدية متوسطات درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات باستثناء مجال التقويم

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	١٠ سنوات فأكثر	من ٥- أقل من ١٠	١- أقل من ٥
			٢,٩٤	٢,٨٦	٢,٤٥
فهم وإدراك العمليات الإدارية	١٠ سنوات فأكثر	٢,٩٤	-	٠,٠٨	٠,٤٩*
	من٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات	٢,٨٦		-	٠,٤١*
	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢,٤٥			-
			١٠ سنوات فأكثر	من ٥- أقل من ١٠	١- أقل من ٥
			٣,١٩	٢,٩٨	٢,٤٨
المبادرة	١٠ سنوات فأكثر	٣,١٩	-	٠,٢١	٠,٧١*
	من٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات	٢,٩٨		-	٠,٤٩*
	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢,٤٨			-
			١٠ سنوات فأكثر	من ٥- أقل من ١٠	١- أقل من ٥
			٣,٥٨	٣,٣٠	٢,٨١
التخطيط	١٠ سنوات فأكثر	٣,٥٨	-	٠,٢٨	٠,٧٧*
	من٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات	٣,٣٠		-	٠,٤٩*
	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢,٨١			-
			١٠ سنوات فأكثر	من ٥- أقل من ١٠	١- أقل من ٥
			٣,٣٤	٣,١٦	٢,٧٨
إعداد البرامج	١٠ سنوات فأكثر	٣,٣٤	-	٠,١٨	٠,٥٦*
	من٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات	٣,١٦		-	٠,٣٧
	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢,٧٨			-

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	١٠ سنوات فأكثر	من ٥– أقل من ١٠	١– أقل من ٥
			١٠ سنوات فأكثر	من ٥– أقل من ١٠	١– أقل من ٥
			٢,٧٧	٢,٦١	٢,٢٥
التغيير	١٠ سنوات فأكثر	٢,٧٧		٠,١٦	٠,٥١*
	من٥ سنوات– أقل من ١٠ سنوات	٢,٦١			٠,٣٦
	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢,٢٥			
			١٠ سنوات فأكثر	من ٥– أقل من ١٠	١– أقل من ٥
			٢,٨١	٢,٧٦	٢,٣٨
التطبيق	١٠ سنوات فأكثر	٢,٨١	–	٠,٠٥	٠,٤٤*
	من٥ سنوات– أقل من ١٠ سنوات	٢,٧٦		–	٠,٣٩
	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢,٣٨			–
			٣,٢١	٣,٠٥	٢,٦٦
المجموع الكلي	١٠ سنوات فأكثر	٣,٢١	–	٠,١٦	٠,٥٥*
	من٥ سنوات– أقل من ١٠ سنوات	٣,٠٥		–	٠,٣٩
	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢,٦٦			–

يظهر من الجدول (١٦) أن الفروق كانت لصالح أصحاب الخبرة من١٠ سنوات فأكثر، و من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، عند مقارنتهم مع مَنْ خبرتهم من سنة إلى أقل من ٥ سنوات في المجالات الآتية: فهم وإدراك العمليات الإدارية، والمبادرة، والتخطيط، في حين كانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة من١٠ سنوات فأكثر عند مقارنتهم مع مَنْ خبرتهم من سنة إلى أقل من ٥ سنوات في الدرجة الكلية في المجالات التالية: إعداد البرامج، والتغيير، و التطبيق. وقد يُعزى ذلك إلى أن أصحاب الخبرة الطويلة من ١٠ سنوات فأكثر قد اكتسبوا معرفة أشمل وأعمق لبعض جوانب التطوير وآلياته من الموظفين أصحاب الخبرات المتوسطة أو القليلة، وقد تكون تلك الخبرة جاءت من عدد الدورات التدريبية التي التحقوا

بها، وبخاصة أن الدورات التدريبية المتقدمة يُلحق الموظفون القدامى بها، وتكون الأولوية في الأغلب لهم، وهذا أكسبهم المقدرة على الحكم على إمكانية تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية تربية عمان الرابعة، أكثر من غيرهم من الموظفين. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المعايطة (٢٠٠٧).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

- عقد دورات تدريبية للموظفين الإداريين والفنيين في مديرية تربية عمان الرابعة في مجال إعادة هندسة العمليات الإدارية، من حيث مفاهيمها وعملياتها بصرف النظر عن سنوات خبراتهم.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بإعادة هندسة العمليات الإدارية في مديريات التربية والتعليم التابعة لها.
- القيام بدراسات مسحية للتعرف على المعيقات التي تواجه تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مختلف المديريات التابعة لوزارة التربية والتعليم.
- ضرورة أن تعمل وزارة التربية والتعليم على نشر ثقافة التغيير والتطوير لدى موظفيها.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. اسكندر، كمال يوسف، وغزاوي، محمد ذبيان. (١٩٩٤) مقدمة في التكنولوجيا التعليمية. الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢. بدران، شبل (٢٠٠٥) ديمقراطية التعليم العربي واستبداده الثقافة التربوية، العددان (٢، ٣) ، السنة الأولى، ص (١١٤– ١٣٣) .

٣. الحارثي، سعاد (٢٠٠٧) خفض التكاليف في مؤسسات التعليم العالي بإتباع أسلوب هندسة العمليات الإدارية، الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج

٤. حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، (ط ١) دار الفكر: عمان.

٥. الصباغ، عماد، (٢٠٠٢). إدارة المعرفة ودورها في إرساء أسس مجتمع المعلومات العربي. المجلة العربية للمعلومات، ٢٣ (٢) ٣٧– ٥٥.

٦. الطويل،هاني، (١٩٩٩) . الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق (ط١) . عمان: دار وائل لنشر.

٧. عبد الحفيظ، أحمد بن صالح. (٢٠٠٣). المرجع العملي لتطبيق منهج الهندرة، (ط١)، عمان: دار وائل.

٨. عليوه، سيد، (٢٠٠٢). برنامج الهندسة الإدارية. (ط١)، المنصورة: مكتبة جزيرة الورد.

٩. القرشي، مسعود خضر، والثبيتي، جويبر ماطر (٢٠٠١) أساليب إعادة بناء التعليم في الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية، ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية.. توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبد العزيز: جدة.

١٠. الكريمين، هاني احمد (٢٠٠٦) . تطوير أنموذج لهندسة القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم في مستوى الإدارة العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

١١. المعايطة، رقية عدنان (٢٠٠٧) الارجونوميكا. هندسة البشر، ط ١ ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

١٢. وطفة، علي (٢٠٠٥) . التربية وتحديات العولمة، المعرفة (٥٠٣). السنة ٤٤ جمادي الآخرة ١٤٢٦ ، ٦٦ – ٧٨.

١٣. ياغي، محمد. (٢٠٠٢) . الأخلاقيات في الإدارة، معهد الإدارة العامة، عمان: الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Adamik, Robert J., (2003). The practice and theory of multilayer feedback evaluations in public sector management, University of La Verne, DAI- A 63/12, p. 4377*
2. *Ahadi,H. R. (2004). An Examination of the Role of Organization Enables in Business Process Reengineering and the Impact of Information Technology, Information Resources Management Journal, Vol. 17, No. 4, pp. 110- 118.*
3. *Ahmad, Hartini Francis, Arthur Zairi,, Mohamed. (2007) Business process reengineering: critical success factors in higher education Business Process Management Journal. Bradford: . Vol. 13, Iss. 3; pg. 451*
4. *Attaran,M. (2004). Exploring the Relationship Between Information Technology and Business Process Reengineering, Information and Management Journal, Vol. 41, No. 5, pp. 585- 597.*
5. *Basu, Suvojit Choton. (2000) An empirical framework for transforming global organizations through business process reengineering, The University of Memphis, 2000, DAI- A 61/08, p. 3246.*
6. *Bujoreanu, Iulian, (2005) Redesigning the organization with information systems, Royal Military College of Canada (Canada), MAI 45/01*
7. *Davenport,T. H. (1993). Process Innovation: Reengineering Work Through Information Technology, Boston: Havard Business School Press.*
8. *Ewell, Paul L., 2004) The relationship between organizational culture and perceived business process reengineering outcomes: An empirical study, Nova Southeastern University, DAI- A 65/10, p. 3899.*
9. *Hammer,M. & Champy,J. (1993). Reengineering the Corporation – A Manifests for Business Revolution, New York: Harper Collins Books.*
10. *Harrington,B. & Mcloughlin,K. & Riddel. D. (1997). Business Process Reengineering in the Public Sector: A case Study of the Contributions Agency ,New Technology, Work and Employment Journal,Vol. 13, No. 1, pp. 43- 50.*
11. *Hesson, Mihyar, Al- Ameed, Hayder Samaka,, Muhammad (2007). Business process reengineering in UAE public sector: a town planning case study Business Process Management Journal. Bradford: . Vol. 13, Iss. 3; pg. 348*

12. *Moles, Joseph Bruce, (1998) . The development and use of a process identification model to aid in business process reengineering efforts, D. M. , Colorado Technical University, DAI- A 59/03, p. 886*
13. *Motwani, J. & Kumar, A. & Jiang. J. (1998). Business Process Reengineering, A theoretical Framework and an Integrated Model, International Journal of Operations & Production Management, Vol. 18, No. 9/10, pp. 964- 977.*
14. *Olalla, M. F. (1999). Information Technology in Business Process Reengineering, Research Presented at Forty- Seventh International Atlantic Economic Conference in Vienna, Austria, March 16- 23,1999".*
15. *Penrod, James&Dolence, Michael (1992) . Reengineering: A Processor Transforming Higher Education Paper Series,#9,Colorado: CAUSE.*
16. *Pereira,Z. L. & Aspinmall,E. (1997) . Total Quality Management Versus Business Process Re- engineering, Total Quality Management Journal , Vol. 8, pp. 34- 40.*
17. *Ricard, Brenda Speight, (2000) The integration of business process reengineering and organization development theory: A holistic approach to organizational change, Boston College, 2000, DAI- A 61/11, p. 4310.*
18. *Schrnederjans,M. J. (2003) . Exploring Implementing Enterprise Resource Planning Systems with Total Quality Control and Business Process Reengineering Survey Results, International Journal of Operation & Production Management, Vol. 2, pp. 418- 429.*
19. *Tennat,C. (2005) . The Application of Business Process Reengineering in the UK, TQM Magazine, Vol. 17, No. 6, pp. 537- 545.*
20. *Whitman,M. E. & Gibson,M. L. (1997). Factors Affecting the Use of Information Technology in Business Process Re- engineering, Information Resources Management Journal, Vol. 10, pp. 5- 16.*
21. *William,J. K. & James. T. C. & Guha. S. (1996) . Information Architectural Design in Business Process Reengineering, Journal of Information Technology, Vol. 11, No. 1, pp. 27- 37.*
22. *Yeomans, M. S. & Beckett. J. L. (1996). Achieving Breakthrough Improvement Through Business Process Reengineering, Armed Focus Comptroller Journal, Vol. 14, No. 1, pp. 5- 13.*

بسم الله الرحمن الرحيم

الزميل الفاضل، الزميلة الفاضلة

الرجاء تحديد درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في مديريتكم، والصعوبات التي تواجه تطبيق تلك البنود:

١. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

٢. المؤهل العلمي:

بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

٣. الخبرة في العمل الإداري:

من ١ – أقل من ٥ سنوات ☐

من ٥ – أقل من ١٠ سنوات ☐

١٠ سنوات فأكثر ☐

٤. طبيعة العمل:

فني ☐ إداري ☐

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
	المجال الأول: فهم وإدراك العمليات الإدارية					
١	إسهام العاملين في اتخاذ القرارات.					
٢	التركيز على معرفة الأساليب التي تنجز بها الأعمال.					
٣	التركيز على إيجاد بيئة تنظيمية خالية من الهياكل التنظيمية الرأسية.					
٤	السعي نحو إكساب العاملين مهارة أكبر في مجال العمل.					
٥	تهيئة الظروف المادية المحيطة في ضوء قدرة الموظف على التعلم والاستيعاب.					
٦	تدرس الاتجاهات لجميع العاملين قبل الشروع في العمل.					
٧	اعتبار العمل عملية اجتماعية كما هو عملية اقتصادية.					
٨	تتشكل طبيعة العمل من القوى والعوامل الاجتماعية والاقتصادية.					
	المجال الثاني: المبادرة					
٩	توجد رؤية للمديرية مكتوبة ومتفق عليها من قبل الجميع.					
١٠	توجد رسالة للمديرية مكتوبة ومتفق عليها من قبل الجميع.					
١١	تستخدم إستراتيجية العصف الذهني لتحسين مستقبل العمل في المديرية.					
١٢	الاعتماد على فرق العمل أفضل وسيلة لإنجاز الأعمال.					
١٣	يتم تحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس.					
١٤	المقدرة على بناء المؤشرات اللازمة لتحديد درجة نجاح العمليات.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
١٥	تكوين فريق العمل ضمن ضوابط محددة قادرة على انجاز الأعمال.					
١٦	تكوين أعضاء فريق العمل من ذوي الاختصاصات الواحدة.					
	المجال الثالث: التخطيط					
١٧	توافر معلومات كافية عن البيئة الخارجية (تكنولوجيا) .					
١٨	توافر معلومات كافية عن البيئة الداخلية (عاملين، تكنولوجيا)					
١٩	تحليل البيئة الداخلية للمديرية لمعرفة نقاط القوة والضعف قبل وضع الخطط.					
٢٠	تحليل البيئة الخارجية للمديرية لمعرفة الفرص والتهديدات قبل وضع الخطط					
٢١	تحليل الثقافة السائدة لمعرفة تأثيراتها الإيجابية والسلبية قبل تصميم الخطة.					
٢٢	توفر ميزانية خاصة للخطة.					
٢٣	تأثير التشريعات (القوانين والأنظمة والتعليمات) الرسمية في عملية التخطيط.					
٢٤	وجود خطة طوارئ للتعامل مع المتغيرات المفاجئة.					
٢٥	توفر الشفافية والوضوح في عملية التخطيط.					
	المجال الرابع: إعداد البرامج					
٢٦	يتم إعداد البرامج وفق حاجات ورغبات العاملين					
٢٧	توفر دراسات واضحة للوضع الراهن قبل الشروع بانجاز الأعمال.					
٢٨	يوجد تحديد للأجزاء التي يمكن أن تعيق انجاز الأعمال.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
٢٩	يتم التركيز على تحديد فرص التفوق والمنافسة في العمل.					
٣٠	يتم استخدام خرائط المعلومات كونها عملية أساسية لتحديد الحاجات اللازمة للانجاز.					
٣١	يوجد تقدير لمصادر احتياجات ومتطلبات العمل.					
٣٢	التوجه نحو تخفيض تكلفة العمل غير المباشرة.					
٣٣	توفر آلية واضحة ومبرمجة تعمل على توظيف الدراسات السابقة في العمل الإداري.					
	المجال الخامس: التغيير					
٣٤	توفر فهم كامل لحاجات ومتطلبات التغيير.					
٣٥	تحديد حاجات التغيير يتم في ضوء قدرة المديرية على إحداثه.					
٣٦	يفضل البدء من جديد أي من الصفر لحل المشكلات التي تصادف العمل					
٣٧	شعور الموظف بأن عمله سوف يستمر طوال الحياة يزيد من دافعيته للعمل.					
٣٨	توفر آليات محددة لمعرفة قدرة المديرية على إحداث التغيير.					
٣٩	اختيار عينة تجريبية للتطبيق قبل تعميم فكرة البرامج.					
٤٠	السعي نحو تغيير الثقافة التنظيمية للمديرية باتجاه ثقافة التغيير.					
٤١	وجود رغبة كبيرة في التغيير لدى العاملين.					
	المجال السادس: التطبيق					
٤٢	توفير نظام مكافآت عادل ومشجع للعمل المبدع.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
٤٣	استخدام تكنولوجيا المعلومات بجميع طرقه أحد مقومات نجاح العمل.					
٤٤	توفير قيادة داعمة للعمل تفوض الصلاحيات وتشرك العاملين في اتخاذ القرارات.					
٤٥	يقوم نظام الترقيات على أساس الكفاءة.					
٤٦	التزام المديرية مبدأ اللامركزية في التطبيق.					
٤٧	استناد نظام المساءلة إلى معايير خاصة بالإنجاز خلال عملية التطبيق.					
٤٨	ارتباط اتخاذ القرار بالتطوير في ضوء وحدة العلاقة بين الموظف والإدارة العليا.					
٤٩	استخدام استراتيجيات ذات خطوات واضحة لتنفيذ العمليات.					
	المجال السابع: التقويم					
٥٠	إيجاد طرق معينة لتحليل القدرات والاستعدادات لدى العاملين.					
٥١	التركيز على التغذية الراجعة في جميع مراحل العمل ضرورة مهمة في أداء الأعمال.					
٥٢	التركيز باستمرار على رصد السلوك المؤثر في العمل.					
٥٣	الحرص المستمر على عمل دراسات مسحية للعمليات التي يتم تنفيذها.					
٥٤	الحرص على تحديد العوامل المؤثرة على العمليات بعد انجازها.					
٥٥	استخدام نظام رقابي جيد ومحكم يزيد من كفاءة أداء العاملين.					
٥٦	إيجاد آليات لتحليل المعلومات التي يتم اكتسابها.					
٥٧	توفير الشفافية والوضوح في عملية التقويم.					

تقويم أناشيد الأطفال المقررة في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن

د. زهرية إبراهيم عبد الحق*

د. محمد إبراهيم الخطيب**

---

*أستاذ مساعد/ عميد كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

** أستاذ مشارك/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

ملخص:

يهدف البحث إلى تقويم أناشيد الأطفال المقررة في كتب اللغة العربية، للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، تكونت عينة البحث من (٢١٥) معلماً ومعلمة، وأربعة متخصصين، اختيروا عشوائياً، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحثان استبانة تضمنت (٢٥) معياراً بعد التأكد من صدقها وثباتها، وكشف البحث عن تباين آراء المعلمين والمتخصصين حول تحقيق الأناشيد المقررة لمعايير الاستبانة، وكانت نسبة الاتفاق (٦٤٪) ، وكشف البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة، وخلص البحث إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات.

Abstract:

The research aims to assess the children songs included in the Arabic language books, for the first four classes of basic education in Jordan. The research sample consisted of (215) teachers, and four specialists, selected randomly. To achieve the goals of the research, a questionnaire was used which included 24 items, included (25) after checking its validity and reliability. The research revealed the divergent views of teachers and specialists regarding the achievement of songs for the standards, and the proportion of agreement was (64%). The research revealed no statistically significant differences among teachers due to the variable experience, and research found a number of conclusions and recommendations.

مقدمة:

تعد المسرحيات والأناشيد من فنون الأدب، والتربويون ينظرون إلى تدريسها وغيرها من ألوان الأدب على أساس أنها عامل بالغ الأهمية في تربية التلاميذ تربية لغوية، والمربون المحدثون يطلقون على هذه الألوان من الأدب اسم «أدب الأطفال» (سمك: ١٩٧٩) .

والذي يعنينا في هذا البحث الأناشيد التي هي في الأصل من الشعر البسيط الذي يسهل حفظه، ويمكن تنغيمه، وتلحينه بهدف أن يقبل الأطفال على اللغة، وهي في صورة مشوقة محبوبة، وهذا ما يتناسب مع طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، الذين يميلون إلى التغني، ويطربون للأناشيد، فهي مبعث لنشاطهم وسرورهم، لذا يمكن الانتفاع بهذا الميل في تعليمهم المهارات اللغوية التي تتناسب مع قدراتهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية بما تشيعه من معان سامية في نفوسهم.

ويرى **الهيتي** (١٩٨٦) في هذا المجال، أن الغرض من تقديم الشعر للأطفال هو خلق استجابات ذهنية لديهم، تجعلهم في موقع جديد يشاركون فيه الشاعر حالاته الوجدانية، ويتذوقون مواقع الجمال عن طريق الصور الملهمة والأفكار الجميلة، التي تدفع بهم إلى التأمل والتفكير، وتهيئ لهم فرص الاستمتاع، ويرى أيضاً أن احتواء الشعر على أفكار وكلمات غامضة تعوق عملية تقبل الأفكار والقيم والمفاهيم، كما أنها تحول دون معايشة الأطفال للشعر والتأثر به.

والأغاني والأناشيد ذات أهمية كبيرة للكبار والصغار، ولكنها أكثر أهمية للصغار بما فيها من موسيقا وإيقاع، وهي تخاطب الوجدان، وتثير في النفس الفن والجمال، ويمكن أن تكون الأغنية والنشيد عاملاً مهماً في تكوين الطفل اجتماعياً، إذا ما اختيرا بعناية من جانب المعلم، وأُلقيا بطريقة تربوية سليمة.

ويمكن للنشيد والأغنية أن يلقيا الضوء على الأحداث اليومية العادية، ويعمقانها، ويتناولانها بطريقة جديدة، وذلك لأنهما لا يعكسان الحياة فحسب، ولكنهما فوق ذلك يظهرانها في أبعاد جديدة، ويقول أحد الباحثين «لعله من الصعب بمكان أن نحصي الكم الهائل ومدى النفع العميم الذي اكتسبناه من خلال الأغنية البسيطة، فكم من أخلاق تغرسها فينا: الصبر والأدب، واحترام الفقراء والكبار، والإحسان إلى الإنسان والحيوان وحب الطبيعة، وبغض التسلط، وغيرها من الخصال والسجايا الحميدة التي غُرست في قلوب الأطفال» (سبيتي، ٢٠٠٠) نقلاً عن مختار (٢٠٠٩) .

وقد أجرى **المرصفي** (٢٠٠٨) دراسة حول أناشيد الطفولة ودورها في التربية، جمع قيمها ومتطلباتها من مجلات عدة كُتبت للأطفال، إذ استشهد على كل متطلب وقيمة فيها من شعره ومن أشعار الشعراء الآخرين، فيقول: إن بث القيم الإسلامية من خلال الأناشيد ينمي الطفل وجدانياً، ويُبقي على فطرته نظيفة، وذلك عن طريق ربطه الدائم بالله تعالى والتفكير في قدرته، واستشهد على ذلك من شعره المنشور في أربعة أعداد من مجلة «أحمد» اللبنانية للأطفال، **والأمثلة على ذلك متعددة، منها قوله**:

الأرضُ اشتاقت للماء
كي تطرح خيراً ونماء
فانشقَّت لله دعاء
وتمنَّت ماءً وعطاء
إذا برياح قد هبَّت
ألقت ما فيها وتخلتْ
والأرضُ العطشى قد حنَّت
وجراحُ الأرضِ قد التأمت
ما أجمل أنَ ندعو الله
بقلوب تعرف معناه

ويستطرد بالقول: إن أناشيد الطفولة غالباً ما تبدأ من كلمة هذا، وهي إشارة إلى محسوس، ليتناسب مع ذهن الطفل في تلك السن الذي لا يدرك إلا الأشياء المحسوسة. والطفل يحتاج إلى الإحساس بحب الآخرين وعطفهم في هذه المرحلة، فهو بحاجة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة والحنان، والرعاية عند المرض، وقد صور ذلك المعنى وأشار إليه الخياط (٢٠٠٦) في أنشودة أمي، **إذ يقول**:

في حضنها الأمان في صدرها الحنان
في قلبها الإيمان في كفها الإحسان
أمي رعاها الله
إن لفني الظلام في حضنها أنام
أو مسني السقام في كفها السلام
أمي حماها الله
كلامها غناء وهمسها شفاء
وعطفها دواء وعيشها وفاء
طابت بها الحياة

ومن بين الحاجات الأساسية في حياة الأطفال حاجتهم إلى اللعب؛ لأن في اللعب دليل نشاط وصحة، وقد جاء هذا المعنى، وأشير إليه في أنشودة « أمي» للشاعر علام (١٩٨٨) ؛ **إذ يقول**:

أمـــــي أمـــــي أمـــــي
هـــي تــرعـــاني وقـــتَ الــلـعـبِ
وتـعـلـمـنـي فـضـلَ الأدبِ

وفي أنشودة رشيد (١٩٨٨) « أمي وأبي» التي أشارت أيضاً إلى اللعب المقرون برضا الوالدين، **إذ يقول**:

أمـــي وأبـــي أغـلـى النسب
لـهـمـا عـنـدي أعـلـى الـرتـب
لـعـبـي كـتـبـي عـلـمـي أدبـــي
بـرضـا أمـــي وحـنـــان أبـــي

ويعد هذا قليلاً من كثير مما جاءت به قرائح الشعراء لأطفالنا، ويمكن القول: إن الأناشيد التي ذكرنا مصدرها وغيرها تؤدي دوراً مهماً في التربية الإسلامية، وتوجيه الناشئة للخصال المباركة، وابتعادهم عن الصفات السيئة، ولذا كان من المناسب أن تعتني المدارس بهذا الأمر؛ لما لنشيد الطفولة من أثر فعال ينطبع في نفوسهم، ويهذب أخلاقهم ويحبب لهم الخير، وينشأون نشأة صالحة.

ويخلص **شحاته** (١٩٩١) في دراسته التي تتعلق بالغايات التربوية واللغوية التي تحققها الأناشيد، إلى ما يأتي: الأناشيد وسيلة محببة في علاج التلاميذ الذين يغلب عليهم الخجل والتردد ويتهيبون النطق منفردين، وقد تكون الأغنية (الأنشودة) وسيلة للتعبير عن انفعالات الطفل، كما أن الأنشودة ذات أثر قوي في إكساب الأطفال الصفات النبيلة والمثل العليا، والأناشيد الملحنة تدفع الأطفال إلى تجويد النطق وإخراج الحروف من مخارجها السليمة، وتمد الأطفال بثروة لغوية وفكرية تعينهم على إجادة التعبير، وتنمي اتجاهاتهم الاجتماعية بما تشيعه القطع الأدبية من معان سامية في نفوسهم وتوقظ شعورهم، وتدربهم على حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى.

وفي دراسة استطلاعية أجراها **عزايزة** (٢٠٠٨) حول شعر الأطفال الغنائي، توصل إلى أن الأناشيد أنواع عدة منها: النشيد الديني، والنشيد الوطني، والنشيد الاجتماعي، والنشيد الترفيهي، والنشيد الوصفي.

ومن المعروف أن الأناشيد (شعر الأطفال) تساير الأحداث، وتعالج القضايا الحياتية السائدة، وفي هذا المجال أجرى **حمداوي** (٢٠٠٩) دراسة تحليلية لأدب الأطفال (الأشعار والأناشيد) في المغرب العربي، من فترة الحماية الأجنبية على المغرب (١٩١٢-١٩٥٦) حتى فترة الاستقلال، إذ يقول: كل من يتصفح أدب الأطفال شعراً ونشيداً، فإنه سيفاجأ بأن هذا الأدب قد تناول منذ ظهوره إبان فترة الاستعمار مواضيع شتى متنوعة ومتفرقة، لا تخرج في عمومها عن الشعر الوطني، والسياسي، والاجتماعي، والإصلاحي، والديني، والتربوي، والحزبي، وكان شعر الطفل ونشيده يحملان في طياتهما طابع الجهاد والاستشهاد، والنفي والاغتراب والاعتقال، والتحدي والكفاح والصمود، والالتزام بالثورة، وتغيير الواقع السائد واستبداله بواقع أفضل، قوامه التحرر والانعتاق، والعيش في ظل حياة الكرامة والأنفة، والمجد والسؤدد، مع التشبث بأصالة الحضارة العربية الإسلامية وتاريخها الأمجد.

ومجتمعنا العربي والإسلامي غني بالقيم التربوية التي تتضمنها أناشيد الأطفال، كمحور مهم من محاور ثقافة الأطفال وأدبهم، وفي هذا المجال أجرى **بيرقدار** (٢٠٠٨) دراسة استعرض فيها بعض القيم التربوية المنبثقة من مجتمعنا العربي والإسلامي، مستشهداً على ذلك بنماذج من أناشيد الأطفال التي ألفها سابقاً لمرحلة الطفولة، وليرى مقدار استيعابها لتلك القيم التي تعد المطلب الأساس لأدب الأطفال، وتوصل إلى مجموعة من القيم منها: القيم الدينية والأخلاقية، ومن القيم الدينية: العبادات، **ومن القيم الأخلاقية**: الرحمة، والصدق، والتواضع، وفعل الخير، والتسامح.

ومن أبرز القيم التي توصل إليها القيم الاجتماعية، إذ تتمثل القيم الاجتماعية في المعايير والمثل التي تضبط علاقة الطفل بمجتمعه وأسرته، لذلك كان حرياً بنشيد الأطفال أن يركز على هذه القيم ويرسخها، وقد استشهد على القيم المذكورة بنماذج من شعره كالتعامل مع الجيران، وما يتضمنه هذا من مد يد العون والنصح، وبر الوالدين والإحسان إليهما، وعيادة المريض، كما تتضمن الأناشيد الحديث عن الوطن، وصون كرامته والدفاع عنه، **ومن أمثلة ذلك قوله**:

أمي، أبي، أنا دائماً طفلٌ صغير
ما دمتُ قربكما أنا طفل صغير
والحب في قلبي ينير مدى الحياة
والبِرُّ يجعلني سعيداً في الحياة

*　　*　　*

منذ البداية

والحب في قلبي نشيد ما له أبداً نهاية
في وجه أمي كم يلوح لي الحنان
وكذا أبي في ظله كل الأمان
قد ربياني مذ أنا طفل صغير
والفضل لا ينسى وإن طال المصير

*　　*　　*

منذ البداية
والحب في قلبي نشيد ما له أبداً نهاية

وكذلك القيم الإنسانية من القيم الشاملة بعد القيم الدينية، لذلك نراها تدعو إلى بناء عالم إنساني متكافئ، ينبذ التمييز بكل أشكاله، وتسود فيه العدالة والمساواة والسلام، ويدخل في هذا الباب احترام عادات الآخرين وتقاليدهم والاعتراف بها، بل التعرف إليها؛ لأنها تندرج تحت عنوان الحضارة الإنسانية، ولعل ما تدعو إليه القيم الإنسانية موجودٌ بقوة بأبعاده ومناحيه كافة في الدين الإسلامي الحنيف، الذي يدعو إلى احترام الإنسان بأبعاده كافة أينما كان، ضمن جو إنساني نقي يقوم على الاحترام المتبادل في الأمور كافة، ويستشهد (بيرقدار) على هذه المقولة من الأناشيد التي ألَّفها مسبقاً للطفولة في فترات متباعدة ومناسبات مختلفة، ولم يغفل في شعره القيم الشخصية لأهميتها ودورها في أدب الأطفال، **ومن أمثلة هذا المجال قوله:**

أنظر في منظاري لغدي أعرف ماذا أعمل فيه
لي أهداف ما أكثرها هدف والآخر سيليه

*　　*　　*

أذكر في كل اللحظات أن اليوم التالي آتِ
لا أتركه ليفاجئني فقد حددت مهماتي

*　　*　　*

أصحو أتمرن بنشاط آكلُ أستمتع بفطوري
في مدرستي أجلس أصغي أدرس في جد وسرور

*　　*　　*

في المستقبل سوف أصير ممن يبدع أحلى الأدب
هدفي في عينيَّ كبير فأنا أحمي لغة العرب

ويرى **(Hanauer, 2002)** أن القليل من البحوث التجريبية المنهجية، التي تشير إلى مشاركة المعلمين أطفالهم في ترديد الأناشيد، وهذا الإجراء- إذا تم- تجربة ممتعة مع

نصوص أدبية حقيقية، إذ تبحث هذه الدراسة عن أثر مشاركة المعلمين أطفالهم في ترديد الأناشيد، وقد تأثر الأطفال بذلك في قراءة النصوص الشعرية قراءة صحيحة، واشتركوا في المناقشات والأنشطة المنهجية اشتراكاً فعالاً، وقرأوا القصائد الشعرية قراءةً معبرة مع مراعاة الميزات اللغوية للنصوص الشعرية، كما يرى **سيبال (Sibal, 2004)** أن الأنشودة المقترنة بالموسيقا تؤدي دوراً مهماً في جلب المرح والسرور للأطفال، إذ تعمل على تغيير مزاج الطفل، وتهدئة أعصابه، ويقول: لقد أظهرت الأبحاث أن الأناشيد لها مردود إيجابي على تحفيز الذكاء العام، وتنمية العاطفة والثقة بالنفس، وهذه المحفزات التي تتم في مرحلة الطفولة المبكرة تعد ضرورية لنمو الدماغ، وتطوير الاتصالات المهمة التي تحققت في شبكات الخلايا العصبية.

وأجرى **(Dr. Mac, 2010)** بحثاً في مدارس سانتا باربرا بولاية كاليفورنيا حول أثر الأناشيد على زيادة مهارات الأطفال الاجتماعية والعاطفية، وكانت عينة دراسته (٣٢٠) طفلاً من أطفال الصفين الأول والثاني الأساسيين، واستخدم دروساً من الأناشيد مسجلة على قرصٍ ممغنط (CD) ، وتضمنت الدروس المواضيع الآتية: الصداقة والتواصل، والاحترام والعنايةٍ، والتعبير عن المشاعر، والتفكير الإيجابي، والتعامل مع المخاوف، وقد أظهرت نتائج البحث تغييرات أكثر دراماتيكية لدى طلبة الصف الأول الأساسي أكثر من الصف الثاني، مما أدى إلى رضا الآباء والأمهات من هذا المشروع.

نستنتج من الدراسات السابقة أهمية الأناشيد للأطفال من ناحية مخاطبتها لوجدان الطفل، وتنمية هذا الوجدان إيجابياً، وتكوين الطفل اجتماعياً، وإلقاء الضوء على الأحداث التي يعايشها، وإبراز القيم الأخلاقية، وتربية الطفل تربية لغوية. (سمك: ١٩٧٩) ، و (الهيثي ١٩٨٦) ، و (شحاتة: ١٩٩١) ، و (سبتي: ٢٠٠٠) ، و (حمداوي: ٢٠٠٩) ، و (Dr. Mac, 2010) و (sibal, 2004) ، وتربية الطفل تربية لغوية (Hanauer, 2002) .

كما أظهرت الدراسات السابقة القيم التربوية التي يجب أن تتضمنها الأناشيد، **ومن أبرزها**: القيم الدينية والأخلاقية، والقيم الاجتماعية والوطنية، والقيم الإنسانية والشخصية، والقيم الترفيهية، والحاجات النفسية للأطفال: (شحاتة: ١٩٩١) ، و (سبتي: ٢٠٠٠) ، و (المرصفي: ٢٠٠٨) ، و (عزايزة: ٢٠٠٨) ، و (بيرقدار: ٢٠٠٨) ، و (حمداوي: ٢٠٠٩) .

وأبرزت الدراسات المذكورة الجوانب الإيجابية في أناشيد الأطفال، التي تعد جزءاً لا يتجزأ من أدب الأطفال؛ لأن الأناشيد فن من فنون هذا الأدب. غير أن هناك آراء بأن الشعر في المناهج الذي يقدم للأطفال في مرحلة التعليم الأساسي لا يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من دراسته، فهو لا يحقق أهداف أدب الأطفال، ولا يمثل هذا الأدب تمثيلاً سليما،

وهو بعيد عن الحاجات النفسية للطفل وميوله الأدبية والقرائية (شحاتة: ١٩٩٣) . والمشكلة قديمة حديثة، فقد ذكر الأبراشي (د. ت) أن القطع الشعرية والأناشيد التي وضعت للأطفال ينقصها روح الشعر وجماله وعذوبته وموسيقاه، فالتكلف فيها واضح، والمعاني صعبة فوق مستوى التلاميذ، وهي لا تخرج عن كلمات وضع بعضها بجانب بعض، روعيت فيها أوزان شعرية خاصة.

وما زالت المشاهدات اليومية عبر دروس النصوص الأدبية في المدارس، تؤكد الاتجاه السلبي للتلاميذ حيال الشعر الذي يقدم للأطفال، وتعثرهم في فهمه وتذوقه، كما أن الدراسات القليلة التي تناولت بعض جوانب شعر الأطفال ما تزال ترشح ذلك، **وأهم هذه الدراسات في مصر**: دراسة شحاتة (١٩٨٩) ، ودراسة البدوي (١٩٨٥) ، ودراسة السيد (١٩٨٥) ، ودراسة علوان (١٩٨٨) ، ودراسة الشنيطي (١٩٧٩) ، ودراسة أحمد (١٩٨٥) .

فالمعايير الأساسية التي يمكن أن توضح صحة ما قيل عن الأناشيد في المناهج الدراسية (إيجاباً أو سلباً) ، هي معايير أدب الأطفال، وآراء المعلمين الذين يدرسون مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي الدنيا (١- ٤) وآراء لجنة من المتخصصين.

لذا جاء هذا البحث لمعرفة مدى تحقيق أناشيد الأطفال المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن معايير أدب الأطفال، لأن الأناشيد فن من فنون هذا الأدب، لذا كان لزاماً إبراز معايير أدب الأطفال، والمعايير اللازمة في بناء الأناشيد، وقياساً على هذه المعايير يمكن الحكم على مدى تحقيق الأناشيد المتضمنة في مناهج اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، إذ يرى **الهاشمي** (٢٠٠٩) أن الكاتب حين يقوم بإعداد نص يخص الأطفال، فإنه يضع نصب عينيه جملة من الأهداف؛ لتكون ركيزة أساسية لنمو الطفل العقلي والتربوي والمسلكي المعرفي واللغوي، **ومن هذه الأهداف** (**المعايير**):

- إكساب الطفل القيم والاتجاهات التي تعمل على بناء شخصيته؛ ليتحلى بسلوك اجتماعي تربوي، يتمثل في سلوكه في الحياة التي ينشأ فيها.
- زرع الثقة في نفس الطفل، وحثه على الانتماء لوطنه والتضحية في سبيله.
- غرس الإيمان بالعقيدة في نفوس الأطفال؛ لخلق جيل واعٍ مؤمن بالعقيدة، وأركانها، وفروض الدين وأركانه، ويأخذ منها القدوة الحسنة.
- العطف على الفقراء والمحتاجين، ومساعدتهم، وتنمية روح التكامل لدى الطفل.

♦ احترام الوالدين وطاعتهما، والتفاني في خدمتهما، واحترام المعلمين، والإقرار لهم بالفضل.

♦ تربية الطفل على الصدق والوفاء بالوعد وأداء الأمانة، والتواضع والإيثار.

♦ تعويد الطفل حب العمل وإتقانه.

♦ السعي إلى تحقيق الأهداف اللغوية من خلال النصوص الأدبية، فيعرف الألفاظ ودلالاتها وطرائق استخدامها؛ ليكون قادراً على التعبير الصحيح، فينمو قاموس الطفل اللغوي.

♦ تنمية خيال الطفل، وتعويده الطلاقة في الحديث.

♦ تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل، وتقوية قدرته على ربط السبب بالنتيجة.

♦ تحقيق النمو الفكري للطفل، وذلك بتغذيته بالفعاليات العقلية (الاستقراء، والاستنتاج والتحليل، والتركيب، واختزان المعلومات، وحسن التعليل) .

وهذا لا يعني أن النص الواحد يحوي جميع المعايير (الأهداف) ، وربما توصل كاتب النص إلى تحقيق أهدافه بجملة من النصوص، تتكامل وتتضافر في تحقيق جملة من الأهداف المرسومة.

شعر الأطفال في مناهجنا:

تشير محتويات مناهج اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إلى نوعية الموضوعات الشعرية (الأناشيد) التي تقدم للأطفال في كل صف دراسي من الصفوف الأربعة المذكورة، اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، والجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١)

الأناشيد المقررة على الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن

م	الأناشيد المقررة للصف الأول الأساسي	الأناشيد المقررة للصف الثاني الأساسي	الأناشيد المقررة للصف الثالث الأساسي	الأناشيد المقررة للصف الرابع الأساسي
١	أمي وأبي/ كمال رشيد	جدي/ فاروق سلوم	الإذاعة/ محمد العمري	أمي/ أحمد الخياط
٢	مدرستي/ المؤلفون	مدرستي/ محمود عمرو	معلمتي/ ناجية عدس	الشهيد/ حبيب الزيودي

م	الأناشيد المقررة للصف الأول الأساسي	الأناشيد المقررة للصف الثاني الأساسي	الأناشيد المقررة للصف الثالث الأساسي	الأناشيد المقررة للصف الرابع الأساسي
٣	الحاسوب/ علي هصيص	أحب أسناني/ عبدالله مانع	الصديق/ محمود الشلبي	القبرة وابنها/ أحمد شوقي
٤	إلهي/ يوسف العظم	شرطي المرور/ علي هصيص	نعم ربي/ سعد الدين شاهين	العقبة/ إبراهيم المبيضين
٥	إشارة المرور/ سليمان العيسى	رحلة/ فاضل ضياء	وطني الأردن/ الكوفحي إبراهيم	يحيا الوطن/ محمد صادق
٦	المنتزه/ عبدالله مانع	الطيار الصغير/ محمود الشلبي	الحلم الجديد/ راشد عيسى	كتابي/ نعمه الحاج
٧	البحارة/ المؤلفون	عيد الشجرة/ سليمان العيسى	الصياد والبحر/ معروف محمود	آداب السير/ علي البتيري
٨	صديقة الحيوان/ ناصر شبانه	فوائد الكهرباء/ عبدالله مانع	الطبيعة/ كمال رشيد	العلم/ معروف الرصافي
٩	صديق الحيوانات/ المؤلفون	نحن الأطفال/ حافظ إبراهيم	فادي والحصان/ محمد علي	الشرطي/ جابر خير
١٠	ملاك الرحمة/ المؤلفون		صديقتي الممرضة/ محمد عمرو	شرف المهنه/ محمد الهراوي
١١	صديقتي/ طارق ملكاوي		الماء/ ياسر سلامة	الجيش العربي الباسل/ حسني فريز
١٢	أشكر الله/ المؤلفون		القدس الخالدة/ ياسر المشيني	الجدة/ أحمد شوقي
١٣	الجندي/ المؤلفون		هيا نلعب/ عبدالله مانع	
١٤	الرسام الصغير/ سليمان العيسى		السنابل/ منير عجاج	
١٥			عطلتنا الصيفية/ البتيري	

يلاحظ في الجدول (١) التدرج والتكرار (مبدأ تربوي سليم)؛ ذلك لتعزيز القيم المتضمنة في المادة المكررة من حيث المعنى، في نفوس الأطفال، **ومن أمثلة ذلك** أنشودة «الأم» التي وردت في مقرر الصف الأول الأساسي بأسلوب المدح والثناء للأم والأب، تجد تعليلاً لذلك في مقرر الصف الرابع الأساسي بذكر فضائل الأم ومناقبها الجميلة، ومع التقدم العمري للطفل، تجد أنشودة «الجدة» في مقرر الصف الرابع الأساسي تكمل دور الأم في العطف والحنان والرأفة، وذلك ليستشعر الطفل دورهما، ويحسن إليهما كما أحسنتا إليه.

ومن الأمثلة أيضاً: أنشودة «مدرستي» مقرر الصف الأول الأساسي، التي تتضمن الفوائد الجليلة للمدرسة، مما ينمي ارتباط الطفل بالمدرسة، ويتضح ذلك في أنشودة «مدرستي» مقرر الصف الثاني، وفي أنشودة «عطلتنا الصيفية» مقرر الصف الثالث.

ومن الأمثلة أيضاً: أنشودة «إشارة المرور» مقرر الصف الأول الأساسي، التي تتضمن نصائح وإرشادات، وتكمل هذه النصائح أنشودة «شرطي المرور» مقرر الصف الثاني الأساسي، وأنشودة «آداب السير» مقرر الصف الرابع الأساسي... (ويكتفى بهذه الأمثلة على الترابط والتكامل).

مشكلة البحث:

تضمن مقرر اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن خمسين أنشودة للأطفال، ويطمح الباحثان أن تحقق هذه الأناشيد المعايير والأسس اللازمة لتصميم الأناشيد بدرجة جيدة، وإذا لم يتحقق ذلك (بشكل عام) فإنه ينطبق على هذه الأناشيد قول أحد التربويين: إن الشعر الذي يقدم لأطفالنا في مرحلة التعليم الأساسي لا يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من دراسته، فهو لا يحقق أهداف أدب الأطفال، ولا يمثل هذا الأدب تمثيلاً سليماً، وهو بعيد عن الحاجات النفسية للأطفال وميولهم الأدبية والقرائية، وهو يساعد في عزوف الأطفال عن القراءات الأدبية، بل نفورهم من الشعر وتعثرهم في قراءته وعدم قدرتهم على تمثل وتمثيل معانيه والأحاسيس والمشاعر المتضمنة فيه، (شحاتة: ١٩٨٩). كما أن الدراسات القليلة التي تناولت بعض جوانب شعر الأطفال، ما زالت ترشح ذلك وأهم هذه الدراسات: الشنيطي وآخرون (١٩٧٩)، وكتب الأطفال في مصر (١٩٢٨– ١٩٧٨)، والبدري (١٩٨٥) تقويم أدب الأطفال في كتب القراءة والمحفوظات في الصفوف الرابع والخامس والسادس من التعليم الأساسي، وعلوان (١٩٨٨) تقويم الأناشيد والمحفوظات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وبناء على ذلك يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية للتحقق مما ذكر سابقاً:

- ما درجة تحقيق الأناشيد موضوع البحث كل معيار من المعايير التي يجب أن تتوافر في الأناشيد، في ضوء آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وآراء المتخصصين في علم النفس والمناهج وأدب الأطفال؟

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات للمعايير التي يجب أن تتوافر في الأناشيد تعود لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس؟

- ما مدى تطابق تقديرات أربعة من متخصصي علم النفس والمناهج وأدب الأطفال مع تقديرات المعلمين والمعلمات (موضوع البحث) في تحقيق معايير تصميم الأناشيد؟

محددات البحث:

يمكن تعميم نتائج البحث في ضوء المحددات الآتية:

♦ اقتصر البحث على عينه من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في الزرقاء الأولى وعددهم (١٢٥) معلماً ومعلمة، والمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في الزرقاء الثانية (لواء الهاشمية)، وعددهم (٦٤) معلماً ومعلمة، والمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة، وعددهم (٢٦) معلماً ومعلمة، في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠.

♦ تحدد البحث في تقويم الأناشيد المقررة في كتب اللغة العربية للصفوف المذكورة في ضوء آراء معلمي ومعلمات تلك الصفوف؛ لمعرفة مدى تضمنها للمعايير المقترحة في تصميم الأناشيد وعلى آراء أربعة من متخصصي علم النفس والمناهج وأدب الأطفال*؛ ليشكل ذلك محكاً للمقارنة بين تقويم المعلمين والمعلمات والمختصين المذكورين.

♦ اقتصر البحث على المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، واستثنيت المدارس الخاصة، ومدارس وكالة الغوث الدولية.

♦ تعتمد دقة نتائج البحث الحالي على مدى صدق الاستبانة المستخدمة فيه وثباتها.

أهمية البحث:

♦ التعرف إلى المعايير والأسس غير المطبقة بدرجة جيدة فأكثر في الأناشيد المقررة للصفوف الأربعة من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م.

♦ الإفادة من هذه المعايير (الجدول: ٢) ، ومن نتائج البحث في تضمين مقرر اللغة العربية للصفوف المذكورة، الأناشيد المناسبة التي تحقق معايير أناشيد الأطفال التي هي جزء من أدب الأطفال.

* د. عبد الرؤوف اليماني، أستاذ علم النفس المساعد في كلية التربية/ جامعة الإسراء.
د. أحمد صومان، أستاذ مناهج اللغة العربية المساعد في كلية التربية/ جامعة الإسراء.
د. حنان العناني، أستاذ أدب الأطفال المشارك في كلية التربية/ جامعة الإسراء.
د. حسين غوانمه، أستاذ الأدب المساعد في كلية الآداب/ جامعة الإسراء.

♦ التأكد من موضوعية المعلمين والمعلمات في الإجابة عن الاستبانة موضوع البحث، ومدى اهتمامهم في المساعدة على كشف واقع الأناشيد المقررة، في ضوء بعض المعايير في الاستبانة.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

♦ تقويم الأناشيد المقررة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها، الذين يدرسون الصفوف المذكورة في مدارس محافظة الزرقاء، ولجنة من المتخصصين في علم النفس، ومناهج اللغة العربية، وأدب الأطفال، مسترشدين بالمعايير اللازمة للتقويم المذكور.

♦ تحديد التقديرات التقويمية لعينة البحث لكل معيار من المعايير المذكورة، التي يجب أن تتوافر في الأناشيد المذكورة.

♦ تعرّف أثر متغير الخبرة في التدريس على التقديرات التقويمية للمعايير المذكورة.

♦ تقديم الاقتراحات والتوصيات في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، للجهات المختصة؛ لتطوير الأناشيد بناء عليها.

تعريف المصطلحات:

ورد في البحث أربعة مصطلحات عُرفت على النحو الآتي:

◄ **التقويم : (Evaluation)**

التقويم عملية منهجية منظمة لجمع البيانات، وتفسير الأدلة، بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالبرامج، مما يساعد على توجيه العمل التربوي، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك، ويعني إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما، أو هو العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدماً أنواعاً مختلفة من الأدوات، التي يُحدَّد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضاً معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام. (السعيد: ٢٠٠٧) .

◄ **أناشيد الأطفال:**

الأناشيد قطعه شعرية قصيرة تتميز بطرب الإيقاع، وعذوبة النغم، وبساطة الألفاظ، ويسر المعاني، وجمال الأسلوب، مما يساعد على تلحينها وأدائها أداءً جماعياً، وتؤلف عادة

للأطفال، وتبدأ في مرحلة الحضانة، وتستمر في المرحلة الابتدائية (حنورة: ١٩٨٩).

ويرى الباحثان أن الأنشودة قطعة شعرية محدودة الأبيات، على وزن مجزوء أحد بحور الشعر، أو البحور قليلة التفعيلات «كالرجز» تتميز ببساطة الألفاظ، وعذوبة النغم، قابلة للتلحين، يكثر فيها تكرار الأبيات الشعرية، تحقق غرضاً واضحاً، أو أغراضاً عدة: (دينية، أو وطنية، أو اجتماعية، أو ترفيهية، أو وصفية، أو حركية) .

◄ **المعيار:**

مجموعة من الشروط أو الأحكام التي تُعدُّ أسساً للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولاً إلى جوانب القوة والضعف.

◄ **مرحلة التعليم الأساسي:**

هي الصفوف العشرة الأولى من مرحلة التعليم العام، حسب تقسيمات وزارة التربية والتعليم الأردنية، ويكون التعليم فيها إلزامياً.

منهجية البحث وإجراءاته:

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصفوف الأربعة الأولى (بنين وبنات) في المدارس الأساسية الرسمية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء، وهي: مديرية التربية والتعليم للزرقاء الأولى، ومديرية التربية والتعليم في الزرقاء الثانية، ومديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة، وجميعهم من حملة درجة البكالوريوس التخصص معلم صف، أو لتخصص اللغة العربية، أما عينة البحث فقد أُخذت بطريقة عشوائية من بعض المدارس التابعة للمديريات الثلاث، إذ أُخذت هذه المدارس بطريقة عشوائية أيضا، إذ بلغت العينة (٢١٥) معلماً ومعلمة، وبدون قصد، فقد تكونت العينة من خبرات تعليمية متعددة، (منهم من هو حديث العهد في التدريس، أو خبرته لا تزيد على عشر سنوات، ومنهم من تزيد خبرته على عشر سنوات) ووُزِّعت في مستويين من الخبرات: المستوى الأول، (١٣٠) معلماً ومعلمة تقل خبرتهم عن (١٠) سنوات، والمستوى الثاني: (٨٥) معلماً ومعلمة تزيد خبرتهم عن (١٠) سنوات، و (الجدول: ٢) يوضح أسماء المدارس الأساسية التي طُبقت فيها الاستبانة (أداة البحث) على المعلمين والمعلمات (عينة البحث) .

الجدول (٢)

المدارس الأساسية التي تم فيها تطبيق الاستبانة على عينة البحث

المدرسة	الجنس	عدد المعلمين والمعلمات	المديرية التابعة لها المدرسة	المدرسة	الجنس	عدد المعلمين والمعلمات	المديرية التابعة بها
إسكان الهاشمية	إناث	١٧	الزرقاء/٢	السخنة الأساسية	إناث	١٤	الزرقاء/٢
سمرقند	إناث	١٨	الزرقاء/٢	الفيحاء	إناث	١٢	الزرقاء/٢
مؤتة	إناث	١٤	الزرقاء/١	شجرة الدر	إناث	١٦	الزرقاء/١
إسكان المعلمين	إناث	١٦	الزرقاء/١	طلال	ذكور	١٠	الزرقاء/١
زرقاء اليمامة	إناث	١٢	الزرقاء/١	مصعب بن عمير	ذكور	١٢	الرصيفة
نهاوند	إناث	١٤	الزرقاء/١	عائشة بنت أبي بكر	إناث	٠٨	الرصيفة
زينب بنت الرسول	إناث	١٥	الزرقاء/١	الزواهرة	ذكور	٠٨	الزرقاء/١
محمد الخامس	إناث	٨	الزرقاء/١	إسكان الهاشمية	ذكور	٠٣	الزرقاء/٢
حي الجندي	إناث	٦	الرصيفة	المروة	إناث	١٢	الزرقاء/١
المجموع						٢١٥ في المديريات الثلاث	

أداة البحث:

لتحقيق هدف البحث؛ صمم الباحثان استبانة تتعلق بأناشيد الأطفال، المناسبة للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؛ وذلك بعد الإفادة من دراسة بعض الأبحاث والدراسات والمراجع التي لها علاقة بأدب الأطفال، وبخاصة المتعلقة بأناشيد الأطفال، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (٢٥) معياراً في ضوء آراء المحكمين المتخصصين بأدب الأطفال، ومناهج اللغة العربية، وعلم النفس.

وحُدِّدت أربعة مستويات تمثل مدى تحقيق الأناشيد بصورة كلية كل معيار من المعايير التي تضمنتها الاستبانة، وأعطي لكل مستوى درجة (مقياس رقمي متدرج)، يوضح درجة تحقيق الأناشيد للمعيار، من (٤) إلى (١)، إذ يعني الرقم (٤) أن درجة تحقيق الأناشيد للمعيار بدرجة جيدة جداً فأعلى، ويعني رقم (٣) أن درجة تحقيق الأناشيد للمعيار بدرجة جيدة، ويعني رقم (٢) أن درجة تحقيق الأناشيد للمعيار بدرجة متوسطة، ويعني رقم (١) أن درجة تحقيق الأناشيد للمعيار بدرجة ضعيفة، ثم وضعت تعليمات لكيفية الإجابة عن معايير الاستبانة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة ومدى تحقيقها للهدف التي وضعت من أجله، عُرضت في صورتها المبدئية (إذ كانت (٣١) معياراً) على خمسة من المحكمين المتخختصصين في أدب الأطفال، ومناهج اللغة العربية، وعلم النفس؛ لإبداء الرأي حول كل معيار، وإضافة ما يرونه مناسباً أو وحذفه، وبناء على ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات اللازمة، بإضافة بعض الكلمات، وحذف ستة معايير، فخرجت الاستبانة في صورتها النهائية (٢٥ معياراً) ، ثم عُرضت مرة ثانية على المحكمين فأقروها، وبذلك تُعد الأداة صالحة ومحققة لهدفها، وعد هذا الإجراء بمثابة صدق المحكمين للأداة.

ثبات الأداة:

لحساب ثبات الاستبانة طُبقت على (٣٠) معلماً ومعلمة في المديريات الثلاث موضوع البحث، لم يشتركوا في عينة البحث، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقها على المجموعة نفسها، واستخدم الباحثان الطريقة العامة لإيجاد معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط، (٠,٨٣) تقريباً، وهو معامل ثبات مناسب لهدف هذا البحث.

تطبيق أداة البحث:

طُبقت أداة البحث على عينة في محافظة الزرقاء المتضمنة ثلاث مديريات تعليم موضوع البحث، في الفترة الواقعة بين ٢٠٠٩/٨/٢٦م، وبين ٢٠٠٩/١٠/٤م بناء على كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٤٣٠٥٩/١٠/٣ تاريخ ٢٠٠٩/٨/١٩م الموزع على المديريات المذكورة (الزرقاء الأولى، والزرقاء الثانية (لواء الهاشمية) ، والرصيفة) .

أساليب المعالجة الإحصائية:

اُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

النسب المئوية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبار «ت» للإجابة عن أسئلة البحث. (السيد، ١٩٧٩) .

نتائج البحث:

- للإجابة عن السؤال الأول للبحث، والذي نصه:

« ما درجة تحقيق الأناشيد موضوع البحث كل معيار من المعايير التي

يجب أن تتوافر في الأناشيد، في ضوء آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وآراء المتخصصين الأربعة؟»

اُستخرجت النسبة المئوية لكل معيار من المعايير لبيان درجة التحقيق في ضوء تقديرات المعلمين والمعلمات، وتقديرات المتخصصين، ويظهر ذلك في (الجدول: ٣) .

الجدول (٣)

درجة تحقيق الأناشيد كل معيار من المعايير على ضوء آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي، وآراء المختصين

م	المعايير	النسبة المئوية لآراء المعلمين والمعلمات	النسبة المئوية لآراء المختصين	م	المعايير	النسبة المئوية لآراء المعلمين والمعلمات	النسبة المئوية لآراء المختصين
١.	مكتوبة بأسلوب سهل فصيح	٧٨	٨٤	١٣.	تقع أبيات الأنشودة بين خمسة أبيات وعشرة أبيات	٩٢	٧٤
٢.	كلماتها بسيطة يمكن نطقها من غير صعوبة	٧٢	٨٢	١٤.	تشتمل على شيء من التكرار الذي يلائم الأطفال ويهيئ لهم الاستعانة بحركات أيديهم وأرجلهم.	٨٠	١٤
٣.	مخارج حروفها سهلة لا تربك الطفل عند إخراجها من مخارجها الصحيحة	٧٢	٨٤	١٥.	تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الدينية والأخلاقية	٨٢	٣٢
٤.	أغلب كلمات الأنشودة مألوفة للأطفال	٧٠	٧٠	١٦.	تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الاجتماعية والترفيهية.	٨٠	٣٤
٥.	تأتي الجمل على ما اعتاده الطفل من غير تقديم أو تأخير أو حذف يعرقل الفهم	٧٧	٨٢	١٧.	تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الإنسانية	٨٠	١٦
٦.	تعبر الأناشيد عن حاجات الطفل النفسية، وكل ما هو محبب له	٦٤	٦٦	١٨.	تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الوطنية	٨٢	١٨

م	المعايير	النسبة المئوية لآراء المعلمين والمعلمات	النسبة المئوية لآراء المختصين	م	المعايير	النسبة المئوية لآراء المعلمين والمعلمات	النسبة المئوية لآراء المختصين
٧.	تسلسل الأفكار والمعاني كي تساعد على النمو العقلي للطفل	٧٨	٨٤	١٩.	يسهل حفظ الأنشودة	٧٨	٨٤
٨.	ترتبط الأسباب بالنتائج حتى يكون الكلام مفهوماً ومترابطاً	٧٤	٤٠	٢٠.	يسهل تلحينها وتنغيمها	٨٠	٩٦
٩.	تتضمن أخيلة وصوراً تقوي ملكة التخيل عند الطفل وأن تكون مقبولة وغير مفزعة	٧٢	٤٤	٢١.	تساعد على تنمية التفكير	٨٠	٨٨
١٠.	يتخلل النص كلمات وجمل وأساليب جديدة تضاف إلى قاموس الطفل اللغوي	٧٨	٧٤	٢٢.	لا تحتوي على أفكار وكلمات غامضة تسبب إعاقة في تقبل القيم.	٨٢	٨٤
١١.	تناسب المستوى العقلي واللغوي للطفل	٨٧	٩٦	٢٣.	تلقي الضوء على الأحداث اليومية المتكررة، وتعالج القضايا الحياتية السائدة.	٧٠	٤٠
١٢.	تختار من بحور قصيرة «كالرجز»	٧٢	١٠٠	٢٤.	تدل ألفاظها على محسوس لتتناسب مع ذهن الطفل في هذا السن.	٧٢	٨٢
٢٥.	تتضمن احتراماً وتقديراً للإنسان مهما كان لونه أو جنسه.	٨٠	٣٤				

◄ **الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، والذي نصه:**

«هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات للمعايير، يعود لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس؟»

استخدم الباحثان اختبار «ت» (t- test) وحساب التجانس بالنسبة الغائية، وذلك لاختلاف تباين العينتين، و (الجدول: ٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

يوضح المتوسطات والتباين وقيمة «ف» المحسوبة وقيمة «ت» الجدولية

الخبرة	« ن »	« م »	التباين $ع^2$	« ف » المحسوبة	« ف » الجدولية	الدلالة
(١٠) سنوات فأكثر	١٣٠	٧٥,٢	١٤٣,٥٢	١,١٤	١,٣٥	غير دالة
أقل من ١٠ سنوات	٠٨٥	٧٦,٤	١٢٦,٣٤			

درجات حرية العينة الأولى = ١٣٠- ١=١٢٩. ودرجات حرية العينة الثانية = ٨٥- ١ - ٨٤

فالعينتان متجانستان لأن الفرق بين $ع_1^2$، $ع_2^2$ فرق غير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وهذه النتيجة تحد من استخدام اختبار «ت».

◄ **للإجابة عن السؤال الثالث للبحث، والذي نصه:**

«ما مدى تطابق تقديرات أربعة من مختصي علم النفس والمناهج وأدب الأطفال، مع تقديرات المعلمين والمعلمات (موضوع البحث) في تحقيق معايير تصميم الأناشيد؟»

استخدم الباحثان **معادلة كوبر (cooper, 1974)** لإيجاد نسبة الاتفاق بين تقديرات المعلمين والمعلمات، وتقديرات اللجنة المكونة من أربعة من المختصين في علم النفس ومناهج اللغة العربية وأدب الأطفال، واعتمد الباحثان في تصنيف المعايير من حيث الاتفاق أو عدم الاتفاق على استفتاء قُدم إلى أربعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء؛ لأخذ آرائهم حول مضمون الاستفتاء الذي يتعلق بمدى التطابق المعتمد، في آراء المعلمين والمعلمات، ولجنة المتخصصين، وقد وافق الجميع على مضمون الاستفتاء، الذي حدد مدى التطابق على النحو الآتي:

يكون المعيار مطابقاً لآراء الفئتين المذكورتين، إذا وقعت النسبة المئوية لآراء الفئتين بين (٨٥- فأعلى) ، أو بين (٧٠ فأقل من ٨٥) ، أو بين (٦٠ فأقل من ٧٠) ، أو بين (٥٠- فأقل من ٦٠) ، أو بين (٤٠- فأقل من ٥٠) ، أو بين (٢٥ فأقل من ٤٠) ، أو بين (١٠- فأقل من ٢٥) .

ومن استعراض الجدول (٣) لمعرفة المعايير المتفق عليها من الطرفين على نظام الفئات المذكورة، نجد تسعة معايير فقط اُختلف عليها، وستة عشر معياراً اُتفق عليها، وحسب معادلة كوبر تكون نسبة الاتفاق ٦٤٪.

المعادلة:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد المعايير المتفق عليها}}{\text{عدد المعايير المتفق عليها + عدد المعايير غير المتفق عليها}} \times ١٠٠$$

$$= \frac{١٦}{١٦+٩} \times ١٠٠ = ٦٤٪$$

مناقشة نتائج البحث:

◄ **لمناقشة نتائج إجابة السؤال الأول للبحث، والذي نصه:** «ما درجة تحقيق الأناشيد موضوع البحث كل معيار من المعايير التي يجب أن تتوافر في الأناشيد، في ضوء آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وآراء المتخصصين الأربعة؟»

حُللت الأناشيد المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، بناء على المعايير المقترحة لتصميم الأناشيد (الجدول: ٣) . وقام بالتحليل عينة مكونة من (٢١٥) معلماً ومعلمة يدرسون اللغة العربية للصفوف المذكورة؛ ليقدر كل منهم (بناء على سلم تقديرات) درجة تضمن الأناشيد كل معيار من المعايير المقترحة.

كما قام بالتحليل أيضا أربعة متخصصين في علم النفس، ومناهج اللغة العربية، وأدب الأطفال؛ ليكون تحليلهم محكاً لتقديرات المعلمين والمعلمات. (جدول ٣) .

ويمكن مناقشة نتائج تطبيق المعايير المذكورة تفصيلاً فيما يأتي:

١. **مكتوبة بأسلوب سهل فصيح:**

من خصائص النشيد الناجح: مراعاة السهولة والوضوح في الألفاظ، وتناسب الحروف والكلمات، وكذلك السهولة في المعنى وعدم التعمق فيه، و تقديم الكلمات والعبارات العربية الفصيحة، التي تلتصق بآذانهم من خلال تكرارها بالأناشيد.

ولمعرفة مدى تمثل هذا المعيار في الأناشيد المقدمة للأطفال في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية، المتضمنة في كتب اللغة العربية، اتضح أن هناك (٣٩) أنشودة أي بنسبة (٧٨٪) من الأناشيد المقررة، تحقق هذا المعيار في ضوء آراء المعلمين والمعلمات،

وبنسبة (٨٤٪) من الأناشيد المذكورة تحقق هذا المعيار في ضوء آراء المتخصصين في علم النفس ومناهج اللغة العربية وأدب الأطفال، والنسبتان المذكورتان تقعان في فئة واحدة من التقديرات فئة (٧٠– أقل من ٨٥) .

٢. **كلماتها بسيطة يمكن نطقها من غير صعوبة:**

فالأطفال في هذا السن (٦– ١٠) سنوات تقدم لهم أناشيد في كلمات سهلة وممتعة، تتردد على ألسنتهم في يسر وسهولة؛ لينطبع ما تحمله من معان في أذهانهم، وتكون متوافقة مع الفطرة التي فطرهم الله تعالى عليها.

ولمعرفة مدى تمثل هذا المعيار في الأناشيد المقررة للأطفال في كتب اللغة العربية، نجد أن (٣٦) أنشودة تحقق هذا المعيار، أي ما نسبته (٧٢٪) في ضوء آراء المعلمين والمعلمات، و (٤١) أنشودة –أي ما نسبته (٨٢٪)– تحقق هذا المعيار في ضوء آراء المتخصصين، والنسبتان المذكورتان تقعان في فئة واحدة من التقديرات فئة (٧٠– أقل من ٨٥)

٣. **مخارج حروفها سهلة لا تربك الطفل عند إخراجها من مخارجها الصحيحة:**

فالأناشيد التي تتميز بمخارج الحروف السهلة لهذه المرحلة العمرية تساعد على تلحينها، فالأناشيد الملحنة تدفع الأطفال إلى تجويد النطق، وإخراج الحروف من مخارجها السليمة، وترسيخ عادات صوتية سليمة، وأداء لغوي صحيح، وإخراج الحروف من مخارجها السليمة وذلك كله ناتج عن التأثيرات الإيجابية لترديد الأناشيد عند الأطفال.

ولمعرفة مدى تمثل هذا المعيار في الأناشيد المقررة للأطفال في كتب اللغة العربية، نجد أن (٧٢٪) من الأناشيد تحقق هذا المعيار في ضوء آراء المعلمين والمعلمات، و (٨٤٪) من الأناشيد تحقق المعيار في ضوء آراء المتخصصين المذكورين، والنسبتان المذكورتان تقعان في فئة واحدة من التقديرات فئة (٧٠ – أقل من ٨٥) .

٤. **أغلب كلمات الأنشودة مألوفة للأطفال:**

إن لغة شعر الأطفال يجب أن تكون بسيطة خالية من المفردات غير المألوفة، وأن تكون الكلمات المستعملة مأخوذة من المعجم اللغوي للطفل، وأن يتسع القاموس اللغوي للطفل للكلمات الجديدة. ولمعرفة مدى تمثل هذا المعيار في أناشيد الأطفال موضوع البحث، نجد أن نسبة (٧٠٪) من الكلمات مألوفة للأطفال في ضوء آراء المعلمين والمعلمات، ونسبة (٧٠٪) من الكلمات مألوفة للأطفال في ضوء آراء المتخصصين، وهاتان النسبتان متطابقتان، وتقعان في فئة واحدة، فئة (٧٠ إلى أقل من ٨٥) ، وهي في مستوى جيد،

هذا وتختلف هذه النسب عن ما توصل إليه شحاتة (١٩٨٩) بأن هناك ارتباطاً ضعيفاً بين المفردات اللغوية المستخدمة في الأشعار المقدمة للأطفال في كتب القراءة العربية في مصر، وبين المفردات اللغوية المنطوقة التي يستخدمها أطفال المرحلة الابتدائية في أحاديثهم اليومية.

٥. تأتي الجمل على ما اعتاده الطفل من غير تقديم أو تأخير أو حذف يعرقل الفهم:

هذه ميزة من ميزات الأناشيد، لأن لغة الأناشيد تمتاز بوضوح العبارة، ونصاعة الكلمة، وصفاء البيان، وفصاحة اللفظة، وبساطة الجملة، وإشراق الأسلوب، وروعة الأداء، وتنغيم العبارات، وقصر الفواصل، وتوازي التراكيب، بل خروجها عن التراكيب الشعرية الصعبة، وتخفيف الإيقاع سكوناً ووقفاً. (حمداوي، ٢٠٠٩)

ولمعرفة مدى تمثل هذا المعيار في أناشيد الأطفال المقررة للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، نجد أن نسبة (٧٧٪) من الجمل جاءت مناسبة لما اعتاده الطفل من غير تقديم أو تأخير أو حذف يعرقل الفهم، في ضوء آراء المعلمين والمعلمات، ونسبة (٨٢٪) من الجمل جاءت في ضوء آراء المتخصصين (الجدول: ٣) وهذان الرأيان متطابقان، لأن النسب المذكورة تقع ضمن فئة واحدة (فئة ٧٠ إلى أقل من ٨٥) .

٦. تعبّر الأناشيد عن حاجات الطفل النفسية، وكل ما هو محبب إليه:

إن من حاجات الطفل الضرورية في هذه المرحلة (موضوع البحث) حاجته إلى حب الآخرين وعطفهم، فهو يتغذى نفسياً بهذه المحبة التي ينعم بها من أمه وأبيه وذويه، كما أنه بحاجة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة.

ولمعرفة مدى تمثل هذا المعيار في أناشيد الأطفال المقررة للصفوف المذكورة، يتضح أن نسبة (٦٤٪) من الأناشيد تتضمن هذا المعيار في ضوء آراء المعلمين والمعلمات، و (٦٦٪) من الأناشيد تتضمن هذا المعيار أيضا في ضوء آراء المختصين، والنسب هذه عند الجانبين متقاربة، وتقع ضمن فئة (٦٠ إلى أقل من ٧٠) .

٧. تسلسل الأفكار والمعاني كي تساعد على النمو العقلي للطفل:

المتصفح للأناشيد الخمسين «موضوع البحث» يلاحظ تسلسل الأفكار والمعاني بدرجة مناسبة للمساعدة على النمو العقلي للطفل، وقد بلغت نسبة ذلك (٨٤٪) في ضوء آراء المتخصصين، ونسبة (٧٨٪) في ضوء آراء المعلمين والمعلمات، وهاتان النسبتان تقعان ضمن فئة واحدة، فئة (٧٠ إلى أقل من ٨٥) فهما متطابقتان.

٨. ترتبط الأسباب بالنتائج حتى يكون الكلام مفهوماً ومترابطاً:

من معايير الأناشيد الفعالة ارتباط الأسباب بالنتائج؛ لأن ذلك يدل على تماسك النص، ويوحي بوحدة الموضوع وأهميته؛ مما يدفع الطفل إلى حفظه وتمثله، ولمعرفة مدى تحقيق هذا المعيار في الأناشيد المقدمة للأطفال في المرحلة موضوع البحث، **يتضح أن هناك عشرين أنشودة بنسبة (٤٠٪) من الأناشيد تحقق هذا المعيار، منها:**

♦ الأناشيد الآتية المقررة للصف الأول الأساسي –على ضوء آراء المتخصصين–: «أمي وأبي» للدكتور كمال رشيد، فالأبيات الثلاثة الأولى تتضمن الأسباب، والأبيات الثلاثة الأخيرة تتضمن النتائج.

♦ أنشودة «إشارة المرور» للشاعر سليمان العيسى، الأبيات الثلاثة الأولى تتضمن الأسباب، والبيت الأخير يتضمن النتيجة.

♦ أنشودة «المتنزه» للشاعر عبد الله مانع، الأبيات الثلاثة الأولى تتضمن الأسباب، والبيت الأخير يتضمن النتيجة، ومنها الأناشيد الآتية المقررة للصف الثاني الأساسي.

♦ أنشودة «مدرستي» للشاعر محمد جمال عمر، فالأبيات الثلاثة الأولى تتضمن الأسباب، والبيت الرابع يتضمن النتيجة.

♦ أنشودة «أحب أسناني» للشاعر عبد الله محمود، الأبيات الثلاثة الأولى تتضمن الأسباب، والبيت الأخير يتضمن النتيجة.

♦ أنشودة «نحن الأطفال» للشاعر حافظ إبراهيم، الأبيات الأربعة الأولى تتضمن الأسباب، والبيتان الخامس والسادس يتضمنان النتيجة.

♦ ومنها الأناشيد الآتية المقررة للصف الثالث الأساسي:

- أنشودة «الصديق» للدكتور محمود الشلبي، الأبيات السبعة الأولى تتضمن الأسباب، والبيت الثامن يتضمن النتيجة.

- أنشودة «الصياد والبحر» للشاعر معروف محمود، الأبيات الأربعة الأولى تتضمن الأسباب، والبيتان الأخيران يتضمنان النتيجة.

♦ ومنها الأنشودة الآتية المقررة للصف الرابع الأساسي:

- أنشودة «جدتي» لأمير الشعراء أحمد شوقي، البيت الرابع سبب، والأبيات الأربعة الأخيرة نتيجة.

ويرى المعلمون والمعلمات أن سبعاً وثلاثين أنشودة، - أي نسبة (٧٤٪) تقريباً من الأناشيد المقررة- تحقق هذا المعيار، وهذا التباين بين آراء المتخصصين وآراء المعلمين والمعلمات، يمكن أن يكون سببه عدم وضوح المطلوب في المعيار المذكور للمعلمين والمعلمات.

٩. تتضمن أخيلة وصوراً تقوي ملكة التخيل عند الطفل، وتكون مقبولة وغير مفزعة:

فالمقصود بذلك أن الصور الخيالية تساعد على تنمية الذوق الأدبي، وتنقل الأطفال إلى آفاق رحبة، مستندة إلى حواس الطفل، مقبولة وغير مفزعة، والأناشيد المقررة للصفوف موضوع البحث، تتضمن صوراً بيانية تثير ملكة التخيل عند الطفل، بما يتناسب مع مستواه وخبراته، وتشكل نسبة (٤٤٪) من الأناشيد المقررة، (في ضوء آراء المتخصصين)، **ومن أمثلة ذلك**: ما جاء في أنشودة حديقتي للشاعر طارق ملكاوي (في حينا حديقة خضراء كالجنان) وأنشودة أشكر الله للمؤلفين (أهداني أنفاً ولساناً)، وأنشودة الرسام الصغير، للشاعر سليمان العيسى (أرسم علمي فوق القمم) ، وأنشودة مدرستي للشاعر محمد جمال عمر (عدنا وسنكمل رحلتنا ودروب العز تنادينا). وهذه النتيجة تخالف ما توصل إليه الدكتور شحاتة (١٩٨٩) في مناقشته لمعيار تنمية خيال الأطفال، وإيقاظ مشاعرهم وإحساسهم بالجمال، فقد وجد أن نسبة (٦.١٦٪) من عدد موضوعات الشعر المتضمنة في كتب القراءة العربية المصرية تحقق المعيار المذكور، كما تخالف النتيجة التي توصل إليها المعلمون والمعلمات (عينة البحث) ، فقد وجدوا أن نسبة (٧٢٪) من عدد الأناشيد المقررة للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، تحقق هذا المعيار.

١٠.يتخلل النص كلمات وجمل وأساليب جديدة تضاف إلى قاموس الطفل اللغوي:

فالمتتبع للأناشيد المذكورة موضوع البحث، يجد كل أنشودة تحقق المطلوب في المعيار المذكور بنسب متفاوتة، وهذا ما أكده المتخصصون الذين شاركوا في تحليل الأناشيد للصفوف المذكورة موضوع البحث، وقد قدروا نسبة (٧٠٪) من الكلمات والجمل التي يمكن أن تضاف إلى قاموس الطفل اللغوي، في حين رأى المعلمون والمعلمات أن نسبة (٧٨٪) من الكلمات والجمل المتضمنة في الأناشيد المذكورة يمكن أن تضاف إلى قاموس الطفل اللغوي، ويلاحظ أن النسبتين المذكورتين تقعان ضمن فئة واحدة، فئة (٧٠- أقل من ٨٥) فهما متطابقتان.

١١.تناسب المستوى العقلي واللغوي للطفل:

جميع الأناشيد المقررة للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية تناسب المستوى العقلي واللغوي للطفل، باستثناء أنشودتين، هما: «نِعَمُ ربي» للشاعر سعد الدين شاهين والأخرى «العلم» للشاعر معروف الرصافي، أي أن ما نسبته (٩٦٪) من الأناشيد المذكورة تحقق المعيار المذكور أعلاه، وذلك في ضوء آراء المتخصصين الذين حللوا الأناشيد «موضوع البحث»، فالأنشودة الأولى «نِعَمُ ربي» تحتوي على ألفاظ لا تناسب المستوى العقلي واللغوي للطفل، فمن الألفاظ التي تضمنتها على سبيل المثال لا الحصر، في قول الشاعر:

برداً ثلجاً خشناً صلباً	**ما أنعم ريش العصفورة**
نفرح نمرح نغضب نبكي	**كل يحلم فيه شعوره**

وكذلك الحال في الأنشودة الثانية «العلم» للشاعر معروف الرصافي، إذ يقول:

وإنَّ للعلم في العلا فلكاً	**كل المعالي تدور في قطبه**
فاسع إليه بعزم ذي جلد	**وصمم الرأي غير مضطربه**

وتطابق هذه النتيجة التي توصل إليها المتخصصون آراء المعلمين والمعلمات، إذ ذكروا أن (٨٧٪) من الأناشيد المذكورة تناسب المستوى العقلي واللغوي للطفل، كما تخالف هذه النتيجة ما ذكره المهدي البدري (١٩٨٥) بأن الشعر المقدم للأطفال يتضمن أفكاراً وألفاظاً فوق مستوى التلميذ، منها ما يرجع إلى اللغة والأسلوب والتراكيب في العمل الأدبي.

١٢.تختار من بحور قصيرة «كالرجز»:

فالمتتبع للأناشيد المذكورة، يجد أن جميع الأناشيد المذكورة من بحور قصيرة، على ضوء آراء المتخصصين، وهذا يخالف النتيجة التي توصل إليها المعلمون والمعلمات، أن ستاً وثلاثين أنشودة من الأناشيد موضوع البحث تحقق المعيار المذكور، أي بنسبة (٧٢٪) من الأناشيد، وهذا ربما يعود إلى عدم توافر الكتب المقررة للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للمعلمين والمعلمات؛ للتحقق من بحور الشعر التي اُستخدمت في نظم كل أنشودة من الأناشيد المقررة.

١٣.تقع أبيات الأنشودة بين خمسة أبيات وعشرة أبيات:

فالمتصفح للأناشيد المقررة للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة المذكورة، يجد ثلاث عشرة أنشودة لا ينطبق عليها المعيار، وإنما ينطبق على سبع وثلاثين أنشودة أي

بنسبة (٧٤٪) على ضوء آراء المختصين الذين قاموا بحصر ذلك، وهذه النتيجة تخالف ما توصل إليه المعلمون والمعلمات، إذ قدروا أن (٩٢٪) من الأناشيد المقررة أي ما يعادل ستاً وأربعين أنشودة تحقق هذا المعيار، وهذا التباين بين الطرفين مرده كما ذكر سابقاً إلى عدم توفر الكتب المذكورة للمعلمين حتى يقوموا بعملية الإحصاء.

١٤.تشتمل على شيء من التكرار الذي يلائم الأطفال، ويهيء لهم الاستعانة بحركات أيديهم وأرجلهم:

فالأطفال ميالون إلى الإيقاع المتكرر، ويؤدي الإيقاع الشعري دوراً أساسياً في حياة الأطفال، فهو يسهل حركتهم، ويبعث فيهم القوة، ويزيد قابليتهم للإنتاج، ويوفر لهم جميع الحركات العضلية، وينشر المرح في أعمالهم اليومية، وينمي لديهم يقظة الإحساس والشعور.

ويتمثل الإيقاع الشعري في أوزانه وقوافيه وكلماته، لذا كان الشعر العمودي أفضل لدى الأطفال من الشعر الحر، حتى يتمكن الطفل من ترديد الكلمات الموقعة، وتكرار النغم في الشعر، وشعر الأطفال، إضافة إلى أنه يلبي جانباً من حاجتهم الجسمية والعاطفية، فهو -باعتباره فناً من فنون أدب الأطفال- ، يساعد في نموهم العقلي والأدبي والنفسي والاجتماعي والخلقي (الهيثي، ١٩٨٦م) .

ولمعرفة مدى اشتمال شعر الأطفال المتضمن في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على الإيقاع الشعري، تتبع الباحثان الأناشيد الخمسين المقررة للصفوف المذكورة من حيث إيقاع التفعيلات، وتكرار الكلمات الموقعة، واتضح أن سبعة نصوص شعرية فقط تتسم بالإيقاع الشعري، أي نسبة (١٤٪) فقط، وتتفق هذه النتيجة تقريباً مع النتيجة التي توصل إليها شحاتة (١٩٨٩) حول اشتمال شعر الأطفال المتضمن في كتب القراءة العربية في مصر على الإيقاع الشعري، إذ اتضح أن عشرة موضوعات شعرية فقط تتسم بالإيقاع الشعري، أي بنسبة (٢٠. ٨٪). كما تختلف هذه النتيجة عن النتيجة التي توصل إليها المعلمون والمعلمات (عينة البحث) المتعلقة بهذا المعيار، إذ وجدوا أن أربعين أنشودة أي بنسبة (٨٠٪) تحقق هذا المعيار، وهذا دليل آخر على عدم توافر الكتب المقررة للمعلمين والمعلمات؛ ليقوموا بعملية الإحصاء.

١٥.تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الدينية والأخلاقية:

تتمثل القيم الدينية في الإيمان بالله وملائكته ورسله وكتبه واليوم الآخر، والقضاء والقدر خيره وشره، والتأمل في قدرة الله العظيمة، والترغيب في العبادة، ولعل الفكرة الأولى التي يدعو إليها الدين الحنيف، هي فكرة التوحيد التي يستشعرها الطفل في مراحله الأولى،

وهنا يأتي النشيد ليرسخ هذه الفكرة، وكذلك جاء الرسل جميعاً ليرسخوا أسس الخلق السليم، فإن كثيراً من الأناشيد التي تطرح القيم الأخلاقية، استمدت طرحها من الدين الإسلامي بشكل أساسي، فالقيم الدينية الأخلاقية من أهم القيم التي يجب على نشيد الأطفال مواكبتها وتقديمها بأسلوب مشوق؛ نظراً لأهميتها في حياة الطفل، وفي بناء شخصيته على أسس سليمة. (بيرقدار، ٢٠٠٨)

ولمعرفة مدى اشتمال شعر الأطفال المتضمن في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي هذا المعيار، تتبع المتخصصون (موضوع البحث) الخمسين أنشودة، فاتضح أن ست عشرة أنشودة تتفق مع هذا المعيار أي بنسبة (٣٢٪) وهذه النتيجة لا تطابق ما توصل إليه المعلمون والمعلمات في تقديراتهم لاشتمال الأناشيد المقررة للصفوف المذكورة على هذا المعيار، إذ كان تقديرهم لذلك (٨٢٪) ، وربما يعود سبب هذا التباين بين تقديرات الفئتين، إلى وحدة التحليل، فالمتخصصون على ما يبدو استخدموا في التحليل وحدة الموضوع في حين استخدم المعلمون والمعلمات في التحليل وحدة الجملة.

ومن الأناشيد المذكورة التي حددها المتخصصون ما يأتي:

أنشودة إلهي للشاعر يوسف العظم، وأنشودة أمي وأبي للدكتور كمال رشيد، وأنشودة اشكر الله، وأنشودة نِعَمُ الله، وأنشودة القدس الخالدة، وأنشودة أمي، وأنشودة آداب السير.

١٦.تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الاجتماعية والترفيهية:

تتمثل القيم الاجتماعية في المعايير والمثل التي تضبط علاقة الطفل بمجتمعه، وأسرته وأفرادها جميعاً، ولعل بر الوالدين هو القيمة الأكثر شمولاً على صعيد الأسرة، فهي إلى جانب كونها قيمة أخلاقية، بل دينية أيضا، فإنها كذلك قيمة اجتماعية.

أما القيم الترفيهية فهي تجلب للطفل البهجة والمتعة والسرور المملوء بالحيوية، وتساعد في تجديد نشاط التلاميذ، كما تساعد أيضا في التدريب والاستيعاب، وتقوي القدرة على التذكر، كما أنها تدرب الأطفال على الإلقاء الجيد النابع من الفهم السليم، وتربي الذوق الحسي الفني والأدبي لديهم (شحاتة، ١٩٨٩) .

ولمعرفة مدى اشتمال «الخمسين» أنشودة المقررة على الصفوف المذكورة على هذا المعيار، تتبع المتخصصون الأناشيد موضوع البحث، فاتضح أن سبع عشرة أنشودة تتفق مع هذا المعيار أي بنسبة (٣٤٪) وهذه النتيجة، لا تتفق مع تقديرات المعلمين والمعلمات حول احتواء هذه الأناشيد المعيار المذكور، إذ وجدوا أن (٨٠٪) من الأناشيد تحقق المعيار،

ومن الأناشيد التي حددها المتخصصون المتضمنة المعيار المذكور الأناشيد الآتية: المتنزه، والبحارة، وحديقة الحيوان، والرسام الصغير، وشرطي المرور، والطيار الصغير، وجدي، ورحلة، والصديق، وصديقتي الممرضة، وهيا نلعب، والحلم الجديد، والقبرة وابنها، والعقبة، وشرف المهنة، وجدتي، وسبب هذا التباين بين الفئتين يعود إلى ما ذُكر سابقاً في معيار (١٥).

١٧.تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الإنسانية:

تُعد القيم الإنسانية من القيم الشاملة بعد القيم الدينية، وهي تضبط علاقة الطفل بالعالم كله، وبالإنسان أينما كان، بصرف النظر عن جنسه أو عرقه أو لونه، والقيم الإنسانية تعد الحضارة الإنسانية كلاً متكاملاً، ولعل ما تدعو إليه القيم الإنسانية موجود بقوة، وبأبعاده كافة ومناحيه في الدين الإسلامي الحنيف (بيرقدار، ٢٠٠٩).

ولتتبع الأناشيد المقدمة للأطفال في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؛ لمعرفة ما تضمنته من نصوص شعرية تحقق هذا المعيار، اتضح أن ثمانية نصوص شعرية تتفق مع هذا المعيار في ضوء آراء المتخصصين أي بنسبة (١٦٪) من عدد الأناشيد المقررة، وهذه النتيجة لا تتفق مع تقديرات المعلمين والمعلمات التي بلغت (٨٠٪). **ومن الأناشيد التي تضمنت هذا المعيار في ضوء آراء المتخصصين ما يأتي:** الجدة، وملائكة الرحمة، وأمي، وآداب السير، ومعلمتي.

١٨.تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الوطنية:

تتضمن أناشيد الأطفال الحديث عن الوطن، وصون كرامته، والدفاع عنه، والذود عن مقدساته، فالوطن ليس مكاناً فقط، بل هو مستودع الماضي، وإرث الأجداد، ومسرح المستقبل الواعد، ولا شك في أن الذود عن الأرض جزء لا يتجزأ عن الجهاد في سبيل الله.

ولمعرفة مدى تمثل هذا المعيار في الأناشيد المقدمة للأطفال في كتب اللغة العربية، للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، اتضح أن هناك تسعة أناشيد أي نسبة (١٨٪) من الأناشيد المذكورة تحقق هذا المعيار، في ضوء آراء المتخصصين ونسبة (٨٢٪) من الأناشيد موضوع البحث كذلك على ضوء آراء المعلمين والمعلمات، وهذا الاختلاف بين الآراء يعود إلى إلى ما ذُكر سابقاً في رقم (١٥)، ومن هذه الأناشيد التي حققت هذا المعيار، في ضوء آراء المتخصصين والأناشيد الآتية: الجندي، والرسام الصغير، ونحن الأطفال، والقدس الخالدة، ووطني الأردن، ويحيا الوطن، والجيش العربي.

١٩.يسهل حفظ الأنشودة:

إن اعتماد الشعر المقدم للأطفال على معجم الطفل اللغوي المشتق من الألفاظ التي يستعملها في حياته اليومية، يسهل على الأطفال حفظ الأنشودة، وبالرغم من وجود بعض الألفاظ، والتراكيب، التي تُعد في باب إثراء المعجم اللغوي للطفل، فإن الأناشيد المقررة في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، يسهل حفظها، ما عدا بعض (الأناشيد) ألفاظها غير مناسبة لطفل الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية بمعنى أن (٨٤٪) من الأناشيد يسهل حفظها، على ضوء آراء المتخصصين، الذين قاموا بتحليل الأناشيد المقررة، وتطابق هذه النسبة ما توصل إليه المعلمون والمعلمات، إذ قدروا نسبة الأناشيد التي يسهل حفظها بـِ (٧٨٪) ، والنسبتان تقعان في فئة واحدة فئة (٧٠– أقل من ٨٥) .

٢٠.يسهل تلحينها وتنغيمها:

فالأنشودة التي يسهل حفظها، يسهل تلحينها وتنغيمها، وبخاصة الأنشودة التي يكثر فيها التكرار، بل الأنشودة التي ألفاظها سهلة يقبل الأطفال عليها، لأنهم يميلون إلى التغني ويطربون للأناشيد فهي مبعث نشاطهم وسرورهم، وعلى رأي المتخصصين المذكورين فإن (٩٦٪) من الأناشيد المقررة يسهل تلحينها وتنغيمها، ما عدا أنشودتين هما: «العلم» ونِعَمُ ربي، من مقرري الصفين الثالث والرابع الأساسيين، وعلى رأي المعلمين والمعلمات فإن (٨٠٪) من الأناشيد المقررة للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يسهل تلحينها.

٢١.تساعد على تنمية التفكير:

إن اللغة التي كتبت بها هذه الأناشيد لغة أدبية راقية، تعمل على إثراء القاموس اللغوي للطفل، كما تساعده على التفكير الجيد، ذلك أن هناك صلة وثيقة بين اللغة والفكر، فيتوقف التفكير إلى حد كبير على الصور اللفظية السمعية والبصرية، يقول **الهاشمي** (٢٠٠٩) في هذا المجال: إن اللغة هي وسيلة تمثيل الأفكار ونقلها بين الأفراد، وكلما زاد الثراء اللغوي، وتوافرت الكلمات المعبرة عن مختلف الأشياء والمفاهيم؛ زادت قدرة الفرد على التفكير والتعبير ونقل الأفكار، وأصبحت أكثر فعالية ودقة، ومن ثم فإن تقدم الفكر مرتبط أشد الارتباط بثراء اللغة، كما أن ضحالة اللغة وتخلفها، والفقر في الألفاظ هي من العقبات الرئيسة في طريق التفكير ونموه ورقيه وتطوره. ولتتبع آراء المتخصصين والمعلمين والمعلمات؛ لمعرفة مدى تحقيق هذه الأناشيد موضوع البحث هذا المعيار، يتضح أن أربعاً وأربعين أنشودة أي بنسبة (٨٨٪) من الأناشيد تحقق هذا المعيار على ضوء آراء المختصين

و (٨٦٪) من الأناشيد كذلك في ضوء آراء المعلمين والمعلمات، وهاتان النسبتان متطابقتان لأنهما تقعان في فئة واحدة، فئة (٨٥ فأعلى) .

٢٢.لا تحتوي على أفكار وكلمات غامضة تسبب إعاقة في تقبل القيم:

الأفكار التي تدور حولها هذه الأناشيد بسيطة وواضحة، فالجمل والكلمات على الغالب تخلو من الغموض والالتواء اللذين يصعبان الفهم ويحولان دونه.

ولتتبع آراء المتخصصين، والمعلمين والمعلمات؛ لمعرفة مدى تحقق هذا المعيار في الأناشيد المقررة للصفوف موضوع البحث، نجد تقديرات المتخصصين، والمعلمين والمعلمات على التوالي (٨٤٪) و (٨٢٪) وهذه نسب متقاربة ومتطابقة، إذ تقع في نفس الفئة، فئة (٧٠ إلى أقل من ٨٥) .

تلقي الضوء على الأحداث اليومية المتكررة،وتعالج القضايا الحياتية السائدة.

للأناشيد أهمية كبيرة في حياة الطفل، فهذه أنشودة عن آداب السير، وهذه أنشودة عن إشارة المرور، وهذه أنشودة عن النظافة، وتلك أنشودة للمحافظة على المرافق العامة، وأخرى عن حوادث السير، وهذه عن الاقتصاد في النفقة، فيأخذ الأطفال العظة والعبرة مما يقرأون، وبخاصة الأناشيد الهادفة المرشدة للخلق الحميد، فتؤثر الأنشودة على شخصية الطفل عندما يكبر من خلال تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه، إذ يستلهم فيه العبر، بل تترسخ في نفسه السلوكات الحميدة. **وفي الأناشيد المقررة للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، مجموعة من الأناشيد التي تحقق هذا المعيار على ضوء آراء المتخصصين منها**: إشارة المرور، والجندي، وشرطي المرور، والماء، وآداب السير، والسنابل، والجدة، وتشكل حوالي (٤٠٪) من الأناشيد المقررة، و (٧٠٪) كذلك على ضوء آراء المعلمين والمعلمات، وهذا الاختلاف بين الرأيين يعود إلى عدم الرجوع إلى الكتب المقررة؛ بسبب عدم توافرها لدى المعلمين والمعلمات، وإنما اعتمد على كتاب الصف الذي يدرسه.

٢٣.تدل ألفاظها على محسوس لتتناسب مع ذهن الطفل

من الملاحظ أن الأناشيد المقررة « موضوع البحث » تتضمن ألفاظاً تدل على محسوس تبدأ بها، مثل: أمي وأبي، وأمي، ومدرستي، وأنا، وإشارة المرور، ومنتزهي، ونحن وأنت، وفي حينا حديقة، وذلك لتتناسب مع ذهن الطفل في تلك السن التي لا يدرك فيها إلا الأشياء المحسوسة.

ولتتبع مدى تحقق هذا المعيار في الأناشيد «الخمسين» المقررة على الصفوف المذكورة، يتضح أن تقديرات المتخصصين، والمعلمين والمعلمات على التوالي (٨٢٪) و (٧٢٪) ، وهما متطابقتان، وتقعان في فئة واحدة فئة (٧٠– أقل من ٨٥) .

٢٤.تتضمن احتراماً وتقديراً للإنسان مهما كان لونه أو جنسه.

فالأناشيد موضوع البحث، لم تغفل إنسانية الإنسان، مهما كان لونه، أو جنسه، بل كان خطابها عاماً، يتضمن العطف والرعاية والمعاملة الحسنة، والاحترام والتقدير للإنسان بقدر ما يقدم من خدمات للمجتمع بعامة، **ومن هذه الأناشيد**: أنشودة «الجدة» للشاعر أحمد شوقي، وأنشودة «ملائكة الرحمة» للشاعر إبراهيم طوقان، وأنشودة «شرف المهنة» للشاعر محمد الهراوي. ولتتبع مدى تحقق هذا المعيار في الأناشيد «الخمسين» المقررة للصفوف المذكورة. يتضح أن سبع عشرة أنشودة أي بنسبة (٣٤٪) من الأناشيد تحقق هذا المعيار، على ضوء آراء المتخصصين، و (٨٠٪) من الأناشيد كذلك في ضوء آراء المعلمين والمعلمات، والسبب واضح في التباين بين آراء المذكورين، ربما يعود إلى الأسلوب المتبع في التحليل (وحدة الموضوع أو وحدة الجملة) .

◄ **ولمناقشة نتائج إجابة السؤال الثاني، الذي نصه**: «هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات للمعايير، يعود لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس؟»

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين تقديرات المعلمين والمعلمات يعود لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، ويمكن تفسير ذلك بأن جميع المعلمين والمعلمات، من حملة درجة البكالوريوس في تخصص معلم صف أو تخصص اللغة العربية ويشتركون جميعاً في الدورات الأكاديمية والتربوية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم.

◄ **ولمناقشة نتائج إجابة السؤال الثالث، الذي نصه**: «ما مدى تطابق تقديرات أربعة من مختصي علم النفس والمناهج وأدب الأطفال، مع تقديرات المعلمين والمعلمات (موضوع البحث) في تحقيق معايير تصميم الأناشيد؟»

أظهرت نتائج تطبيق معادلة كوبر (Cooper) لإيجاد نسبة الاتفاق بين تقديرات المعلمين والمعلمات، وتقديرات متخصصي علم النفس ومناهج اللغة العربية وأدب الأطفال في تحقيق معايير تصميم الأناشيد، فكانت نسبة الاتفاق (٦٤٪) ، **ويعود سبب تدني مستوى درجة الاتفاق إلى ما يأتي**:

- اتبع المتخصصون الذين –سبق ذكرهم– الأسلوب العلمي في تحليل محتوى كل أنشودة من الأناشيد المقررة للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، مع توافر الكتب المقررة لكل متخصص من الذين اشتركوا في التحليل بأسلوب المجموعة (في سبع جلسات وقت استراحة مدرسي الكلية يومياً)؛ لتحديد ما تضمنته الأنشودة من معايير تضمنتها الاستبانة، ويوضح جدول (٥) ذلك، في الوقت الذي اعتمد كل معلم أو معلمة على كتاب اللغة العربية المقرر للصف الذي يدرسه، وإن توافرت الكتب المذكورة، فإنها تتوافر لعدد قليل منهم.

م	المعايير												
١	مكتوبة بأسلوب سهل فصيح	الحاسوب	إشارة المرور	المتنزه	ملاك الرحمة	الجندي	الرسام الصغير	عيد الشجرة	نِعمُ ربي				
٢	كلماتها بسيطة يمكن نطقها من غير صعوبة	الحاسوب	الرسام الصغير	مدرستي	أحب أسناني	شرطي المرور	عيد الشجرة	الطيار الصغير	فوائد الكهرباء	رحلة			
٣	مخارج حروفها سهلة لا تربك الطفل عند إخراجها من خارجها صحيحة	الحاسوب	إشارة المرور	المتنزه	الجندي	أحب أسناني	عيد الشجرة	فوائد الكهرباء	رحلة				
٤	أغلب كلمات الأنشودة مألوفة للأطفال	الحاسوب العقبة	المتنزه كتابي	ملاك الرحمة الحلم	الرسام الصغير	عيد الشجرة	فوائد الكهرباء	رحلة	الصديق	نعم ربي	الحلم الجديد	القدس الخالدة	القبرة وابنها

م	المعايير												
٥	تأتي الجمل على ما اعتاده الطفل من غير تقديم أو تأخير أو حذف أو إضافة يعرقل الفهم.	نعم ربي	الماء	هيا نلعب	الطبيعة	فادي والحصان	البقرة وابنها	كتابي	شرف المهنة	ملائكة الرحمة			
٦	تعبر الأناشيد عن حاجات الطفل النفسية وكل ما هو محبب له.	إشارة المرور القبرة وابنها	ملاك الرحمة العقبة	الرسام الصغير العلم	شرطي المرور الشرطي	عيد الشجرة ملائكة الرحمة	فوائد الكهرباء	جدي	الإذاعة	نعم ربي	الصياد والبحر	الماء	السنابل
٧	تسلسل الأفكار والمعاني كي تساعد على النمو العقلي للطفل	الرسام الصغير	نحن الأطفال	عيد الشجرة	نعم ربي	الماء	الطبيعة	فادي والحصان	المعلم				
٨	ترتبط الأسباب بالنتائج حتى يكون الكلام مفهوماً أو مترابطاً	الحاسوب معلمتي عطلتنا الصيفية	إلهي الإذاعة العقبة	حديقة الحيوان الجيش العربي يحيا الوطن	صديق الحيوانات نعم ربي كتابي	ملاك الرحمة صديقتي الممرضة الشرطي	حديقتي هيا نلعب شرف المهنة	الرسام الصغير الحلم الجديد	مدرستي/٢ الطبيعة	شرطي المرور فادي والحصان	عيد الشجرة القدس الخالدة	الطيار الصغير السنابل	فوائد الكهرباء وطني الأردن

م	المعايير												
٩	تتضمن أخيلة وصوراً تقوي ملكة التخيل عند الطفل وأن تكون مقبولة وغير مفزعة.	أمي وأبي عيد الشجرة الشرطي	مدرستي فوائد الكهرباء شرف المهنة	المتنزه جدي ملائكة الرحمة	صديق الحيوان رحلة الجيش العربي	صديق الحيوانات معلمتي	حديقتي الصديق	اشكر الله نعم ربي	الجندي الصياد والبحر	الرسام الصغير صديقتي الممرضة	أحب أسناني هيا نلعب	شرطي المرور السنابل	نحن الأطفال عطلتنا الصيفية
١٠	يتخلل النص كلمات وجمل وأساليب جديدة تضاف إلى قاموس الطفل اللغوي.												
١١	تناسب المستوى العقلي واللغوي للطفل.	نعم ربي	العلم										
١٢	تختار من بحور قصيرة "كالرجز"												

م	المعايير												
١٣	تقع أبيات الأنشودة بين خمسة أبيات وعشرة أبيات.	إلهي فادي والحصان	إشارة المرور	المتنزه	البحارة	حديقة الحيوان	حديقتي	أشكر الله	مدرستي	أحب أسناني	عيد الشجرة	فوائد الكهرباء	معلمتي
١٤	تشتمل على شيء من التكرار الذي يلائم الأطفال ويهيء لهم الاستعانة بحركات أيديهم وأرجلهم.	أمي وأبي مدرستي ٢ نعم ربي وطني الأردن	مدرستي أحب أسناني الصياد والبحر الجيش العربي	الحاسوب صديقتي الممرضة عطلتنا الصيفية	إشارة المرور نحن الأطفال الماء الجدة	المتنزه عيد الشجرة هيا نلعب القبرة وابنها	البحارة الطيار الصغير الحلم الجديد	حديقة الحيوان فوائد الكهرباء الطبيعة	صديق الحيوانات جدي السنابل	ملاك الرحمة رحلة العقبة كتابي	حديقتي معلمتي آداب السير العلم	أشكر الله الصديق الشرطي شرف المهنة	الرسام الصغير الإذاعة ملائكة الرحمة
١٥	تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الدينية والأخلاقية.	مدرستي عيد الشجرة المعلم شرف المهنة	الحاسوب فوائد الكهرباء ملائكة الرحمة	إشارة المرور جدي الجيش العربي	المتنزه رحلة معلمتي	البحارة الصديق هيا نلعب	حديقة الحيوان الحلم الجديد	صديق الحيوانات الطبيعة	ملاك الرحمة فادي والحصان	حديقتي عطلتنا الصيفية	مدرستي٢ القبرة وابنها الشرطي	أحب أسناني العقبة يحيا الوطن	شرطي المرور كتابي
١٦	تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الاجتماعية والترفيهية.	أمي وأبي فوائد الكهرباء	مدرستي معلمتي الشرطي	الحاسوب الإذاعة ملائكة الرحمة	إلهي نعم ربي الصياد والبحر	إشارة المرور الماء الطبيعة	صديق الحيوانات فادي والحصان	ملاك الرحمة القدس الخالدة السنابل	حديقتي وطني الأردن	أشكر الله أمي يحيا الوطن	الجندي كتابي الجيش العربي	مدرستي/ ٢ آداب السير	أحب أسناني العلم

م	المعايير												
١٧	تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الإنسانية.	مدرستي أحب أسناني الصياد والبحر شرف المهنة	الحاسوب نحن الأطفال صديقتي الممرضة الجيش العربي	إلهي عيد الشجرة الماء هيا نلعب	المتنزه الطيار الصغير العقبة	البحارة فوائد الكهرباء يحيا الوطن	حديقة الحيوان الحلم الجديد كتابي	صديق الحيوانات الطبيعة القلم	حديقتي جدي فادي والحصان	أشكر الله رحلة القدس الخالدة الشرطي	الجندي معلمتي السنابل وطني الأردن	الرسام الصغير الصديق عطلتنا الصيفية	مدرستي /٢ الإذاعة نعم ربي القبرة وابنها
١٨	تتنوع موضوعاتها بحيث يكون منها القيم الوطنية.	أمي وأبي مدرستي/٢ الصديق صديقتي الممرضة	مدرستي أحب أسناني الإذاعة فادي والحصان	الحاسوب شرطي المرور عطلتنا الصيفية	إلهي عيد الشجرة نعم ربي القبرة وابنها	إشارة المرور أمي كتابي	المتنزه الطيار الصغير العلم	البحارة الصياد والبحر ملائكة الرحمة	حديقة الحيوان الماء الجدة	صديق الحيوانات الطبيعة آداب السير	ملاك الرحمة فوائد الكهرباء	حديقتي رحلة السنابل	أشكر الله معلمتي العقبة
١٩	يسهل حفظ الأنشودة	نعم ربي											
٢٠	يسهل تلحينها وتنغيمها.	عيد الشجرة	نعم ربي										

م	المعايير												
٢١	تساعد على تنمية التفكير.	ملاك الرحمة	عيد الشجرة	رحلة	الحلم الجديد	آداب السير	ملائكة الرحمة						
٢٢	لا تحتوي على أفكار وكلمات غامضة تسبب إعاقة في تقبل القيم.	الحاسوب	المتنزه	الرسام الصغير	عيد الشجرة	الماء	العلم	ملائكة الرحمة	الجيش العربي				
٢٣	تلقي الضوء على الأحداث اليومية المتكررة وتعالج القضايا الحياتية السائدة.	الحاسوب نعم ربي العقبة	المتنزه الصياد والبحر	البحارة الحلم الجديد العلم	حديقة الحيوان الطبيعة	صديق الحيوانات يحيا الوطن	حديقتي فادي والحصان	الرسام الصغير كتابي	جدي القدس الخالدة شرف المهنة	رحلة وطني الأردن	معلمتي عطلتي الصيفية	الصديق القبرة وابنها الجيش العربي	الإذاعة أمي
٢٤	تدل ألفاظها على محسوس لتتناسب مع ذهن الطفل في هذا السن.	إلهي	المتنزه	عيد الشجرة	فوائد الكهرباء	رحلة	الحلم الجديد	عطلتنا الصيفية	العلم	الشرطي			

م	المعايير												
٢٥	تتضمن احتراماً وتقديراً للإنسان مهما كان لونه أو جنسه.	مدرستي الطيار الصغير	الحاسوب فوائد الكهرباء	المتنزه جدي القدس الخالدة	البحارة رحلة الإذاعة وطني الأردن	حديقة الحيوان عطلتنا الصيفية	حديقتي نعم ربي القبرة وابنها	أشكر الله الصياد والبحر العقبة	الجندي الماء يحيا الوطن	الرسام الصغير كتابي	مدرستي/٢ الحلم الجديد العلم	نحن الأطفال الطبيعة الجيش العربي	عيد الشجرة فادي والحصان

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث يُوصى بما يأتي:

♦ من المفضل أن تكون جميع كلمات الأناشيد المقدمة للأطفال في الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية مألوفة لديهم.

♦ أن تشتمل الغالبية العظمى من الأناشيد المقدمة لهذا السن من الأطفال، على شيء من التكرار في الأبيات الشعرية؛ لتبعث الفرح والمرح في نفوس الأطفال، نتيجة الإيقاع الشعري.

♦ من المستحسن أن تقع أبيات الأنشودة ما بين خمسة أبيات شعرية، وعشرة أبيات؛ حتى يتمكن الطفل من حفظها، وأن لا تقل عن خمسة أبيات؛ حتى تتكون لدى الطفل فكرة كاملة عن هدف الأنشودة.

♦ لإفادة الطفل من محتوى الأنشودة، من الضروري أن تتضمن الأسباب التي وضعت من أجلها، والنتائج التي يمكن أن تحققها، حتى يعود ذلك بالنفع على الطفل ومجتمعه.

♦ أن تتجدد الأناشيد في المقررات كل ثلاث سنوات على الأقل؛ حتى تساير الأحداث، وتعالج القضايا الاجتماعية والإنسانية المختلفة.

♦ لا مانع من استشارة الفرد في رغبته أو عدم رغبته في القيام بالإجابة عن الاستبانة، وفي حالة إبداء الرغبة، يجب على الراغب التأكد من الإجابة المناسبة في المراجع اللازمة، حفاظاً على دور الاستبانة في تحقيق أهداف البحث.

♦ عدم تكرار عناوين الأناشيد المقررة ومحتوياتها، كما ورد في الأناشيد المقررة في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، **ومن أمثلة ذلك:** (أمي وأبي، مقرر الأول الأساسي، وأمي مقرر الرابع الأساسي) .

(مدرستي مقرر الأول الأساسي، ومدرستي مقرر الرابع الأساسي) .

(ملاك الرحمة مقرر الأول الأساسي، وصديقتي الممرضة مقرر الثالث الأساسي، وملائكة الرحمة مقرر الرابع الأساسي)، إلا إذا كانت الأنشودة الثالثة تكمل الأنشودة الثانية، والثانية تكمل الأنشودة الأولى من ناحية الأفكار والمفاهيم.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. الأبراشي، محمد عطية (د. ت) ، أصول التربية وقواعد التدريس، القاهرة: مكتبة مصر.

٢. أحمد، سمير عبد الوهاب (١٩٨٥) تطور منهج النصوص الأدبية في المدرسة الابتدائية، منذ سنة ١٩٢٥، حتى ١٩٨٣، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣. البدري، المهدي علي (١٩٨٥) تقويم أدب الأطفال في كتب القراءة والمحفوظات في الصفوف الرابع والخامس والسادس من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٤. بيرقدار، قحطان، (٢٠٠٨) القيم في أناشيد الأطفال، الألوكة .www. alukah. net

٥. حمداوي، جميل (٢٠٠٩) أدب الأطفال بالمغرب، الأشعار والأناشيد،

www. diwanalarab. com.

٦. حنورة، أحمد حسن (١٩٨٩) أدب الأطفال، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٧. الخياط، أحمد علي (٢٠٠٦) «أمي»، دليل المعلم للغة العربية مقرر الصف الرابع الأساسي ج١، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان الأردن.

٨. السعيد، رضا مسعد، الحسيني، هويدا (٢٠٠٧) استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٩. سمك، محمد صالح (١٩٧٩) فن التدريس للتربية اللغوية، القاهرة: مكتب الأنجلو المصرية.

١٠. السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩) علم النفس الإحصائي، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.

١١. السيد، أحمد محمد (١٩٨٥) برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٢. شحاتة، حسن السيد (١٩٨٩) دراسات وبحوث في أدب الأطفال، القاهرة: مكتبة إتش للطباعة.

١٣. شحاتة، حسن السيد (١٩٩١) أغاني وأناشيد الأطفال، شبكة دراسات،

www. horoof. com/dirasat/anasheed. html.

١٤. الشنيطي، محمود (١٩٧٩) كتب الأطفال في مصر من ١٩٢٨- ١٩٧٨، دراسة استطلاعية، القاهرة: اليونيسيف.

١٥. عزايزة، خالد (٢٠٠٨) شعر الأطفال الغنائي www. adabatfal. com.

١٦. علوان، عمر أحمد (١٩٨٨) تقويم الأناشيد والمحفوظات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٧. محمد، عواطف إبراهيم (١٩٨٤) أغاني أطفال دور الحضانة، القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٨. مختار، عبد الرزاق (٢٠٠٩) أغاني وأناشيد الأطفال، شبكة دراسات

www. horoof. com/dirasat/anasheed. html.

١٩. المرصفي، رفعت عبد الوهاب (٢٠٠٨) مجلة الجندي المسلم، الزاوية الأدبية (ع) ١٣٣،

jmuslim. nassej. com.

٢٠. الهاشمي، عبد الرحمن وآخرون (٢٠٠٩) أدب الأطفال فلسفته، أنواعه، تدريسه. عمّان: دار زهران.

٢١. الهيثي، هادي نعمان (١٩٨٦) أدب الأطفال فلسفته، فنونه، وسائطه، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Cooper, j. (1974) Measurement and Analysis of Behavioral Techniques, Columbus, Ohio, Charless Merill Pub.*
2. *Hanauer, I David (2002) "reading poems in Elementary school class rooms" ,Indiana university of pennsylvanis.*
3. *Sibal, Karen (2004) "Exploring the Effects of Music on Young children" http: // www. more4 kids. com/Avticles/ article loog. htm*
4. *Dr. Mac, (2010) "Research on songs to Boost social and Emotional Skills", 17510 www. edutopia. org/groups/elementary/school*

الأبحاث

باللغة الإنجليزية

12. Hollins, R. ed. 1996. Transforming Curriculum for a Culturally Diverse Society. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

13. Hotchalk: Ideas for teaching about different countries and cultures: www.lessonplanspage.com/SSLAOCICCountriesandculturesideas18htm.

14. Jenkins, J 2000. The Phonology of English as an International Language. Oxford: Oxford University Press.

15. _______ .2006. Current perspectives on teaching world Englishes. TESOL Quarterly 40(1): 157-81.

16. Krashen, S. 1989 Language Acquisition and Language Education. London: Prentice Hall.

17. Kreiger, D. 2005. Teaching ESL versus EFL: Principles and practices. English Teaching Forum 43 (2):8-17

18. Kramsch, C. 1993. Context and Culture in Language Teaching Oxford: Oxford University Press.

19. ---------.1995. The cultural component of language teaching. Language, Culture and Curriculum 43(2): 8-17.

20. McKay, S. L.2002. Teaching English as an international language. Oxford; Oxford University Press.

21. Moerman, M. (1988) Talking Culture, Ethnography and Conversation Analysis. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

22. Moran, T.; Harries, P. (1991) Managing Cultural Differences. Houston: Gulf Publishing Co.

23. Ornstein, A. (1995) Strategies for Effective Teaching. Chicago, Ill.: Brown and Benchmark.

24. Ramsey, Patricia G. & Williams, and Leslie R. (2002) Multicultural Education. New York: Routledge Flamer.

25. Short, D. 1991. How to Integrate Language and Content: A Training Manual. Washington, Dc: Center for Applied Linguistics.

References:

1. Alptekin, C. 2002. Towards intercultural communicative competence in ELT. ELT Journal 56 (1):57-64

2. Bachman, L, F. 1990. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

3. Cook, V. 1999. Going beyond the native-speaker in language teaching. TESOL Quarterly 33(2): 185-209.

4. Council of Europe. 2001. Common European Framework Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

5. Collier, V. 1995. Acquiring a second language for school. Directions in Language and Education Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

6. Crystal, D. 2003. English as a Second Language .2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

7. Daniels, H. (Ed.) 1990. Not only English: Affirming America's multilingual heritage. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

8. El-Sayed. A. 1991. Towards an international standard of English in the Arab world: An ethno-sociolinguistic perspective. Indian Journal of Applied Linguistics XVII: 155-67.

9. English Language National Team, (1999) English, Language Curriculum for Public Schools in Palestine, Grades 1-12.Palestine: Ministry of Education –Palestinian General Administration of Curricula.

10. Gumperz, J. (1982) Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Ho, C. M. L. 2000 Developing intercultural awareness and writing skills through email exchange. The Internet TESL Journal 6 (12).
    http://iteslj.org/Articles/Ho-email.html

way. This also meets with Alptekin (2002) views which explain how "it is obvious that in order to successfully function in a culturally diverse environment, our learners need to develop intercultural communicative competence".

♦ As for questions 7 & 8, there were special efforts made to establish a strong link between the global issues introduced and the Palestinian character and there are many examples which have been stated through the presented analyses that proved such attitude.

All of the above mentioned points show that the curriculum authors tried to adhere to the pre-stated plan in the outline and achieved its goals and objectives. There was a strong effort made to combine the global issues being introduced with the Palestinian issues which emphasize the Palestinian identity, land, struggle, culture and beliefs and as the Outline stated "Cross cultural competence can be fostered by meaningful and long term interactions with others with different world views, life experiences, languages and cultures." "English Language National Team, (1999)".

As a result, it could be said that the content of English for Palestine for these studied grades offered a good opportunity for the students to learn the English language through opening windows for them to the world and its most important issues but at the same time helped in strengthening their Palestinian identity and image so that these books can be called as was planned an English which is for Palestine.

Recommendations:

It is evident that real efforts were made by the authors of ***English for Palestine*** to cover Palestinian and Arab and Islamic cultural aspects; nevertheless, more could have been done in this respect especially regarding the Arab and Islamic featurs. Future modifications should take this into consideration. i. e. increases these dimensions in the curriculum.

Recommendations for Future Studies:

More studies can possibly be conducted to examine the books of the other grades to see how these issues were handled in these books as well. These studies could also focus more on Islamic and Arabic cultural dimensions in addition to Palestinian issues.

C. There were links between the world issues and Palestinian issues. Thus, we can conclude that there was a reasonable combination between the global topics and the national issues which helped to reflect the identity of the students.

Results of the Study:

Some important conclusions can be drawn from the detailed content survey and analysis for the textbooks of the two grades which are the scope of this study. ***These conclusions completely answer the questions of the study in the following manner.***

♦ As for questions 1, 2 & 3, it was clear from the content survey and analysis for the books of grades 11 and 12 that the curriculum largely covered Palestinian, cultural aspects and to some extent Arab and Islamic features This shows that the curriculum makers committed themselves to the pre-stated plan in the outline and achieved its goals and objectives in making the new curriculum display the local Palestinian culture and issues. The planners wanted to help in shaping the right identity of the students. Thus, English for Palestine came as a major change from the previously used series of English textbooks (PETRA) where the Palestinian identity was not reflected or presented.

♦ As for questions 4, 5, & 6, the intercultural dimensions that were introduced helped to orient the students in these aspects and to create intercultural communication and understanding. Furthermore, it is manifested that there was a carefully planned policy in the choice of the global issues being introduced so that they will not be remote from the student's interests or understanding and suitable for his age, environment and values. This agrees with Crystal (2003) and Jenkins 2000, 2006 who pointed out that learners should be prepared for intercultural communication since English is a global language. It also agrees with Bachman (1990) who said that there is much more to learning a language than the language skills and that English language books should include the vital component of cultural knowledge and awareness. It also coincides with the Council of Europe 2001who stressed that all English language learners need to be prepared for future encounters with speakers of varieties of English that differ from their own. Simultaneously, the textbooks of English for Palestine for these grades succeeded in stressing the national identity of the students by introducing the local culture in a very clear and positive

modern world of business and population explosion. Stress and its causes and dangerous effects is another very useful topic These topics are written carefully so that they contain no points or ideas that contradict our values or provoke any sort of cultural misunderstanding.

The pictures and images used in the book were chosen carefully to suit the cultural strategies of the curriculum textbooks. The cover page of the two textbooks carried a picture for Al-Aqsa Mosque. There are pictures also for Palestinians; one is for late President Arafat p.92 and the other for Abdalhameed Shoman. Other pictures for Jerusalem including Palestinian tapestry are there on p. 101.

The literary material that the reader (literature part) contains is also well-chosen and stresses themes and values that are much related to our religious and social values and are universal as well such as: the value of freedom (The Dove & The Bet), These values are very important to teach to the Palestinian students who are seeking to get their freedom. The tragic aspects of war are presented in the poem titled (War). Another good poem titled (The Road Not Taken) shows the importance of taking initiatives and being original and creative in your thinking .These qualities are very valuable in shaping the character of young Palestinians. The poem (If) gives advice from a father to a son which applies to our society as well. Finally, Shakespeare's King Lear gives ethical lessons. It teaches love and respect to one's parents and shows the cruelty of ingratitude especially to parents. This abides with the Islamic values which call for the importance of caring for our aging parents and being merciful and respectful to them remembering how they worked hard to bring us up when we were young and helpless.

Conclusion:

A. There were four units which discussed Palestinian issues exclusively. This helped to make the book reflect Palestinian cultural dimensions and to make it reflect to some extent the student's cultural identity and at the same time make the students see themselves as part of the world community.

B. The textbooks introduced new global useful information which included a lot of intercultural aspects that would orient the students in these aspects and create intercultural communication and understanding.

today” Here we see how the Islamic dimension is presented in addition to the Palestinian image This text helps as an entrance to the second expository text which gives a historical background to the origins of democracy and how people over the ages fought to gain freedom and democracy. It also talked about the Palestinian society as well “It is important to note that democracy and democratic institutions in Palestine extend fully to all parts of society. Women and men have equal rights, and minority groups are as much a part of the democratic process as everybody else. All have the right to elect and be elected.” A third example is unit ***(3)*** which is about recycling. It uses in a newspaper announcement from Gaza municipality which talks about recycling of items.

Cultural aspects are also emphasized in unit ***(6)*** which talks about Sameera Barakat, the Palestinian student who studies abroad and gives advice to first year Palestinian students about time management and the importance of time organizing. ‘If you are feeling shy or homesick or depressed, don’t just hide away. Be ready to smile and talk. Meet people through clubs, sports or the student’s union.” In a similar way, unit ***(10)*** talks about another Arab student studying abroad. She also gives some cultural tips about the differences between cultures to help students avoid problems caused by cultural differences.” We often see how wide cultural gaps are by looking at real life situations such as the following. These things generally cause little misunderstandings. Sometimes they can cause anger and even real damage to relationships.” Another text in the unit talks about the dos and don’ts in American culture by listing some cross cultural tips. This certainly helps students to understand foreign culture and link it and compare it to the Palestinian culture. One other passage in the same unit gives information about Palestinian culture and the importance of preserving it. “It is essential for Palestinians to keep their heritage alive and in good health. In the first place, it is a vital part of the national identity. And in these times nothing is more important than defending this.” This gives the students the ability to feel proud about their culture and also teaches them how to talk about their culture.

The other units in the book introduce important subjects that are closely related to the students’ interests and benefit such as: banking information which is good for introducing banking vocabulary as well. Another topic is modern satellite communication which is of interest to all people as we are in the era of advanced communication technology. Other topics are the

Omar Ibn Al-Khattab and his justice and the second is a historical survey about the fight for democracy around the world.

The reader in the workbook introduces a good selection of literary works that include some poems, short stories and a play for Shakespeare.

Content Analysis:

Some remarks can be drawn from the content survey. There are ***(four)*** units out of twelve that talk directly about Palestinian and Arab issues or characters in relation to world issues. This represents approximately 34% of the syllabus. These are units ***four, five and nine***. As for unit four, it talks about the side effects of some projects and uses the Aswan project and Lake Hula as examples. Unit five talks about Abdul Al-Hameed Shoman who established the Arab Bank and his struggle with the Israeli occupation. "When I made up my mind to start this bank, I chose not to give it my name, nor the name of my home village of Beit Hanina, nor the name of my homeland of Palestine But instead the name of the Arab nation. And so, I called it The Arab Bank" Unit nine talks about key Palestinians figures and their efforts in extending bridges to the western world. These chosen figures are: late President Arafat, Edward Saeed & Hisham Sharabi. "After the 1948 disaster, a million Palestinians lost everything and were forced into a Diaspora that spread round the planet. For many years, the Palestinian catastrophe and cause then received little attention or understanding from the world". In another part of the unit it says: "Sadly neither Arafat, nor Saed nor Sharabi lived long enough to see the end of the Diaspora" These units help to present the Palestinian struggle for freedom and their efforts to make the west understand their case.

There are also some units which talk partially about Palestinian figures and issues. Unit ***(10)*** is a good example. It is about how people from different cultures can interact. It teaches students how to communicate with other cultures. At the same time, it teaches them how to preserve their own culture. "It is essential for Palestinians to keep their heritage alive and in good health." Another example is unit ***(12)*** which is on democracy. It talks about the justice of Caliph Omar Ibn Al-Kattab. Two famous stories that prove his justice are narrated in an exercise about reported speech "Caliph Omar believed totally in honesty, equality, and justice and in his own role of serving the people. These are the qualities of good government that we still stand for

Conclusion:

A. All of these topics and information about Palestinian issues helped to give the book some Palestinian dimensions and helped to make the book close to the students' identity. The material about Palestine is suitable but rather insufficient. It could have been more effective in quality and quantity.

B. The textbooks introduced new global useful information but simultaneously and intelligently established links between these issues and Palestinian issues. Thus, we can conclude that there was a good coverage for the intercultural global topics and a relatively suitable display for the topics reflecting the national cultural identity of the students.

Content Survey and Analysis for Grade (12) Textbooks:

Content Survey:

As in grade 11, the units in the student's textbook are divided into two parts. The first is to be used for all streams and the second for the literary and scientific streams. There is also a reader (literary texts) in the workbook.

The topics that the textbooks deal with are very inclusive. They present a wide variety of issues. Unit one talks about oil industry and a global issue in the call for better consumption of this important source of energy. Unit two discusses a very important issue which is population peak and how to deal with it. Unit three is again global and deals with the recycling of waste items. Unit four deals with big projects that had some unfavorable side effects e.g. Aswan project in Egypt and Lake Hula. Unit five is about money matters. This includes information about banking and an essay on Abdul Hameed Shoman and the history of the Arab bank. Unit six is about time organization especially for first year college students. Unit seven gives information about stress and how to deal with it. Unit eight is about how work in the modern world strongly depends on telecommunications. Unit nine talks about Palestinians around the world and their efforts to build bridges to the world. Yaser Arafat, Edward Saeed and Hisham Sharabi are used as examples. Unit ten talks about cultures and cross cultural communication through various cultures. Unit eleven discusses a very interesting and useful topic for students i.e. satellite communication. Unit twelve is about democracy. The first text is about Caliph

the students able to communicate information about their own national issues. This is something that will motivate the students to learn and remember these new words.

There are other units which talked partially and indirectly about Arab and Palestinian issues, e.g. Ibn Batuta's biography was given in the activities in the unit on travel. Nablus and Jericho were used as entries from the internet.

The world issues are dealt with in many units as well. Unit eight introduces the students to very important world issues such as global warming and looking for energy alternatives. This helps to increase the students' knowledge about serious world problems. Unit ten deals with a very useful subject which is the world of the internet. It introduces very important information and vocabulary about computers and the web. This is a very vital topic nowadays and students are very interested in more knowledge about communication technology which is constantly developing. Unit eleven talks about the shortage of water in the Dead Sea mainly and in other places as well.

From the previous list and analysis it gets clear that the issues discussed in the units are carefully chosen and relevant to the students' thinking and interests. It can also be noticed that the content of these units does not clash or contradict with our values. These units enhance the students' understanding of world issues such as computer technology environmental issues and economics. Furthermore, these units teach good values such as: doing volunteer work, team spirit, as well as research skills through getting advantage of the internet in looking for knowledge.

The pictures and images used in these books were chosen carefully to suit the cultural strategies of the curriculum textbooks. The cover page of the two textbooks carried a picture for Jerusalem and another for a Palestinian girl.

The novel ***Silas Marner*** which is put in the workbook carries very important messages to the students. It teaches them good values On top of these is that human feelings are more valuable than materialistic values and that justice will prevail in the end.

These units talk about Palestine and Palestinians in relation to world issues. ***This list will help give details and information about how this is achieved:***

- Unit three: talks about a Palestinian American student who came to study in Palestine for one year and at the same time tour Palestine and know her relatives in Ramallah and Nablus. This method allows for some comparisons in educational and cultural issues in Palestine and abroad. This makes the students understand about educational systems around the world not only in Palestine. Furthermore, the expository passage in the same unit is about how development in technology will develop education in Palestine and other developing countries. "With an army of highly qualified universities, technical and vocational graduates, Palestine will soon be taking its own place in the global knowledge-based economy."
- Unit four gives a detailed passage about problems of world economy and free trade and uses Palestinian economy as one example for these issues." In this situation, some people argue for 'protectionism' to keep local industries and jobs- particularly in a fragile economy like Palestine's."
- Unit seven talks about the Olympics and uses one of the Palestinian athletic competitors to talk about. This introduces a very popular topic for youth and increases their awareness in athletics.
- Unit twelve talks about volunteer work and uses Palestinian students repainting their school in the summer as an example. Another Passage in the unit talks about some skilled Palestinians participating in the TOKTEN Program (Transfer of Knowledge through Expatriate Nationals). This draws the attention of the students to the spirit of the Palestinians abroad who are ready to come and help in the development of their country Palestine The unit also gives an idea about Palestinians in Diaspora. "After the 'brain drain' that Palestine suffered from since 1948, hundreds of volunteers like Mariam are bringing an important 'brain gain'. Together with millions of other Palestinians, they are helping to build the new Palestine."

All these units provide very useful vocabulary about key Palestinian issues e.g.: Palestinian Diaspora, brain drain, emigration etc. This will make

were some poems a short story and a play. These were placed in parts at the end of each unit.

As for the topics which grade eleven textbooks introduced they were varied in the following manner.

Unit one is about travel. It introduced information and vocabulary related to this topic. Unit two talks about some diseases which have disappeared by mass vaccination but unfortunately about others which appeared like AIDS. Unit three talks about how education in Palestine is developing. Unit four is about business including an article on Palestinian economy. Unit five is about problems of teenagers especially those related to stress. Unit six talks about road accidents and gives advice on this important topic. Unit seven is about the history of the Olympics and about a Palestinian athlete participating in the Olympics. Unit eight introduces a first aid manual and a reading passage on Bermuda Triangle. Unit nine is about two topics. One is about global warming as a serious environmental threat and the other is about finding other sources of energy as oil substitutes. Unit ten talks about surfing the internet and gives a history for the development of man's attempts to store information starting from pictograms and getting into microchips. Unit eleven discusses the shrinking of the Dead Sea and the shortage of water in the world and gives suggested solutions. Finally, unit twelve talks about voluntary work and introduces (TOKTEN) program which aims at stopping the brain drain in Palestine and other places and encourages expatriates to come and serve their countries.

There is a reader in the Workbook. It is a literature component which includes some poems and a novel for George Eliot titled ***Silas Marner***. At the end of each unit, there is a chapter from the novel and some comprehension activities related to the given extract.

Content Analysis:

There are some essential remarks that can be drawn from the content survey for the textbooks' material for grade eleven. Below is an analysis for these points.

♦ There are (4) units out of twelve that talk almost directly about Palestinian issues. This represents 33 % of the syllabus. These are units: 3, 4, 7, &12.

- The themes are to be appropriate to the age and experience of the age group concerned.
- Progression is to be from topics appealing to children to those appropriate to teenagers.

The study attempted to examine through the close analysis of the curriculum of grades 11 & 12 whether this outlook was really reflected and achieved in the curriculum and to what extent.

Detailed Content Analysis for English for Palestine Textbooks for Grades 11 & 12:

In this part of the study, a detailed analytical survey for the contents of EFP textbooks for grades, 11&12 was made. The aim of this survey was to describe the content of these textbooks in terms of the topics they cover and the way they are covered. For this purpose, these topics were analyzed to see what global, intercultural and on the other hand, Palestinian (including Arab &Islamic) cultural dimensions they deal with. Throughout this analysis, the core issue of the research was examined which is how the Palestinian identity on one hand and the global intercultural issues on the other were introduced in the content of these textbooks.

Content Survey and Analysis for Grade (11) Textbooks:

Content Survey:

For grades 11 &12, the strategy used in the design of the material of the units was to introduce texts of a vocational nature in the first part of the unit and texts of academic nature in the second part of the unit. This was done as the books in these two grades are to be used for all streams, vocational, literary and scientific. So the first part of the unit introduced material for all three streams, while the second part introduced a more developed and academic piece of reading and writing activities for the literary and scientific streams only. There was always a thematic link maintained between the contents of the two parts.

The workbooks for these two grades included a reader containing some literary works which included some poetry, short stories, a play and a novel. In the workbook for grade eleven, there was a novel while in grade 12 there

for teaching English as a foreign language in Palestine is based on the following:

1. Internationalism is the hallmark of modern education.

2. Linguistic and cultural diversity are the means to internationalism.

3. Linguistic and cultural diversity enhance the mental capacity and improve the communication ability. This leads to improving employment opportunities.

4. Cross cultural competence can be fostered by meaningful and long term interactions with others with different world views, life experiences, languages and cultures. “English Language National Team, (1999)”. The researcher used this outline which stated these landmarks as a tool for the study by which he tried to evaluate the content of the new curriculum. The study tried to see if the new English syllabus achieved what the planners have intended and to what extent.

Content Analysis for English for Palestine Textbooks:

The method that was followed in studying the cultural issues in English for Palestine for grades 11 & 12 is content survey and analysis. To start this process, “the general outlook to the syllabus content as is stated by the “English Language National Team, 1999 was examined. ***It stated that they wanted the curriculum to achieve the following:***

- The thematic content in the syllabus is to cover aspects of the national target, and global cultural heritage.
- It should be closely related to the immediate environment of the student (home and school) as well as the global environment.
- The themes should not only be informative and interesting but they should also motivate the students to seek further information from sources accessible to them.
- The situations are to reflect real-life contexts and should be relevant to the students' lives.
- The syllabus material is to be graded to meet the cognitive, moral and social development of the students.
- The themes are to be appealing to both sexes.

by the English language specialists in the national team. The curriculum was also compared and contrasted with other syllabi in approximately similar teaching and learning conditions. The analysis for the syllabus was done to give answers to the proposed questions of the study.

The Instrument of the Study:

The researcher used the outline for the new English curriculum which was issued by the Ministry of Education/ General Administration of Curricula titled English, Language Curriculum for Public Schools in Palestine, Grades 1-12. (1999) as the main tool of the study. This outline was prepared by The English Language National Team which consisted of a good number of educators who are specialists in the field of English teaching and the design of curriculum. In this outline, the team stated the general and specific goals & objectives for the first EFL curriculum for Palestinian schools. The outline stated also the suggested themes and topics for the curriculum for all grades as well as the methodology to be used. The study attempted to see if the curriculum achieved what it planned to do in this outline in relation to the scopes suggested for the study.

Reliability and Validity of the instrument:

The Outline which is used by the researcher as the instrument of the study was prepared by specialists in curriculum design who constitute "The English Language National Team" These specialists spent more than two years working on this important educational document in order to lay the ground for the national and foreign team who were supposed later to carry out the huge task of composing the material for the curriculum. This outline was constantly evaluated for validity and reliability by the team itself and later by the next team who worked on the curriculum composition.

A Study for the Various Cultural Dimensions in English for Palestine:

This research focuses on the study of the cultural & intercultural elements in the content new English syllabus. To address this topic, the researcher studied what the planners of the new curriculum wrote about this issue. In their outline for the curriculum, ***the team members state that "the rationale***

critical perspectives to understand other cultures. (Windschit, Edward R. & Luster, Bravmann Stephanie 2000. Cultures of Curriculum Lawrence Erlbaum Assoc.)

Moreover, Krashen says “So what is better, the classroom or the real world?” Quite simply, the role of the second or foreign language classroom is to bring a student to a point where he can begin to use the outside world for further second language acquisition. This means we have to provide students with enough comprehensible input to bring their second language competence to the point where they can begin to understand language heard ‘on the outside’.... In other words, all second language classes are transitional (Krashen, 1989). Crystal (2003) also points out that learners should be prepared for intercultural communication since English is a global language. All English language learners need to be prepared for future encounters with speakers of varieties of English that differ from their own (Jenkins, 2000, 2006). One way to prepare learners is to expose them to different varieties of English. In addition, teachers should focus on teaching both strategic and intercultural competence skills. With these skills, learners should be able to talk about the socio-cultural norms of their own cultures. (Alpetekin 2002, El-Sayed 1991)

Finally, the English Language National Team, (1999) in the English, Language Curriculum for Public Schools in Palestine, Grades 1-12.) Says “effective cross- cultural communication is possible only with a good understanding of the other cultures.” Acting on this belief, educators should establish goals that emphasize cultural awareness.

Given these opinions which show the importance of combining cultural aspects in the curriculum, this study tires to examine if the new Palestinian curriculum addresses these issues and to what extent it succeeded in conveying local, national, international and intercultural components as well.

The Methodology Used in the Study:

The study methodology used in the research was the descriptive and analytical approach .The syllabus for grades eleven and twelve was surveyed and examined closely. It was studied extensively and its contents were described and analyzed in the light of the outline that was prepared for the curriculum

to communicate with native speakers of English but also with non- native speakers of English which is why EFL learners are typically learners of English as an international, or rather intercultural, communication Kreiger (2005). Thus the target language becomes a tool to be used in with people from all over the world where communication in English takes place in fields such as science technology, business, art, entertainment and tourism. According to Alptekin (2002), "it is obvious that in order to successfully function in a culturally diverse environment, our learners need to develop intercultural communicative competence".

Thus, learning English will definitely mean that students and teachers need to broaden their multicultural awareness. How these values should not conflict with one's own values, Gee (1998) explains that "the language teacher in guiding the learner to new perspectives and new identities is trampling with fundamentals of human identity. Therefore the language learner must implement the intercultural approach in a very tactful, skillful and conscious way. Kramsch also writes "breaking down stereotypes is not just realizing that people are not the way one thought they were or that deep down we are all the same. It is understanding that we are irreducibly unique and different and that I could have been you or you could have been me, given different circumstances" (1995,3)

Hence, English curriculum planners and educators argue that exposure to cultural aspects whether local or international is essential for widening the scope of the students' minds about their own culture. The English curriculum should address local and national dimensions as well as international ones. "Building on preparation of the classroom environment and curriculum content, the processes of curriculum planning, implementation, and assessment of student learning must be given rigorous attention in classrooms that use intercultural approaches." (Bennett, 1999; Davidman & Davidman, 1997; De Gaetano, Williams, & Volk, 1998; Goodwin, 1997; Robles de Melendez & Ostertag, 1997; Sapon Shevin, 1999; Timms, 1996;

On the same issue, some educators believe that intercultural approaches readies students for a workplace that includes colleagues of various ethnic backgrounds and prepares for competition in a global market as well. It encourages learning from others' perspectives, appreciation for one's own cultural identity, preservation of cultural traditions, and the development of

The reason behind focusing the study on these specific grades is that the books for these grades are very rich with reading material in various fields in the nature of expository texts. This gave the authors a lot of space to include various cultural components.

Literature Review:

Culture and English Language Curriculum:

Educators and Language teaching experts share the opinion that cultural aspects are an integral part of the English teaching process. These days, it is a widely known fact that teaching and learning a foreign language cannot be reduced to the direct teaching of linguistic skills like phonology, morphology, vocabulary and syntax. The cotemporary models of communicative competence show that there is much more to learning a language than the language skills and they include the vital component of cultural knowledge and awareness. (Bachman 1990; Council of Europe 2001). In other words, learning a language well usually requires knowing something about the culture of that language. Communication that lacks appropriate cultural content often results in humorous incidents, or worse, it may become the source of serious miscommunication and misunderstanding.

Gumperz (1982) also adds “when we consider interaction between a native and a foreign speaker, it becomes evident that a further dimension has to be added. For when people with different cultural experiences wish to communicate, they cannot assume that what they wish to say can be accommodated within the language and meanings of the native speaker of the language.” Moran and Harries1982 also comment on the differences between individual culture and group or groups cultures.

Furthermore, Kramsch, (1993) states that culture “is always in the background right from day one in learning languages ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard won competence, challenging their ability to make sense of the world around them.” In an EFL class, students are usually monolingual and they learn English while living in their own country they have little access to the target culture and therefore a limited ability to become culturally competent. Importantly, their aim for learning English is not only

The Significance of the Study:

The study's significance stems from the important aspects which it will investigate and analyze as it gives an idea about the content of the Palestinian English syllabus particularly the grades which are the subject of the study. Furthermore, the study analyzes the syllabus with the focus on the scopes subject for the study. It attempts to evaluate the syllabus and pinpoint the strong points and highlight any weaknesses or points that need to be modified and reconsidered.

The study is also an attempt to provide data for those in charge of evaluating the syllabus to undertake any modifications or improvements which prove to be necessary especially that the syllabus is in the process of getting feedback from the field for possible modifications. Such studies help in giving support for this important national academic project which in turn will enhance its effectiveness and quality.

Definition of Terms:

♦ ***Culture: Here are some definitions for culture:***

- The attitudes and behavior that are characteristic of a particular social group or organization. ***(Moreman, 1988)***
- The integrated pattern of human knowledge, belief, and behavior that depends upon the capacity for learning and transmitting knowledge to succeeding generations. ***(Merriam- Webster Dictionary)***
- The customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious, or social group. ***(Merriam-Webster Dictionary)***

♦ ***Intercultural:*** It is relating to, involving, or representing different cultures. ***(Merriam- Webster Dictionary)***

♦ ***Global:*** Affecting or including the whole world ***(Longman Dictionary)***

Limitations of the Study:

The study was limited to examining the content of the new Palestinian English Curriculum ***English for Palestine*** for grades eleven & twelve. It was restricted mainly to examining the cultural /intercultural aspects in these books.

- ***Values:*** the syllabus also aims at stressing and teaching the good values that our students should know and believe in and these values should be in line with the human values and with the Arab and Islamic value system.“

Objectives of the Study:

The research attempted to study the new Palestinian English curriculum for grades eleven and twelve. It aimed at surveying the content of this curriculum to see if it achieved what it aspired to do according to the plan of the curriculum makers which is stated in their outline document in relation to the scopes suggested for the study. It also attempted to give further data for curriculum specialists to evaluate the new curriculum and give suggestions for modifications and improvement.

Research Questions:

The study tried to investigate and answer the following questions:

1. What is the nature of the cultural components in the new English curriculum for grades 11 &12?

2. Where and how does the syllabus display the Palestinian culture?

3. Is this display sufficient, effective and done in an appropriate naturally - integrated way that helps in shaping the right Palestinian character?

4. Where and how does the syllabus display intercultural issues and global concerns and themes?

5. Is this display sufficient, insufficient or exaggerated?

6. Is it beneficial and done in the correct way?

7. To what extent is this exposure to the international and foreign culture informative and widening for the students’ thinking?

8. Do the intercultural issues presented overwhelm the picture of the syllabus and weaken, undermine or even offend or distort the image of the Palestinian cultural identity or do they maintain a reasonable harmony with the Palestinian cultural dimensions presented?

Introduction and Theoretical Background:

The First English Language Curriculum: English for Palestine:

One of the big achievements in English teaching in Palestine recently has been the introduction of the first English school curriculum for Palestinian students titled ***English for Palestine (EFP)***.The curriculum can be briefly described as a modern communicative English course that has been specially designed and written for the schools of Palestine. The twelve levels of the course systematically develop competence in the four language skills and encourage students to become confident users of English.

According to the Palestinian educators who designed the outline for the new curriculum, ***English for Palestine (EFP)*** came as a fulfillment for the following needs:

- ♦ “To meet the needs of the Palestinian students.
- ♦ To develop the curriculum to meet the latest developments in English teaching.
- ♦ To introduce English from first grade rather than from the fifth like before."

(English Language National Team, (1999) English, Language Curriculum for Public Schools in Palestine, Grades 1-12.)

Moreover and according to the same previous reference, the core curriculum objectives that these educators tried to achieve are the following domains:

- ***Communicative Competence:*** This is the main goal of the syllabus as the focus is on helping our students reach an acceptable degree of mastery in using the language as a tool for communication.
- ***Cultural awareness:*** The syllabus is to offer a good cultural package which includes a variety of cultural dimensions whether local or intercultural.
- ***Study and thinking skills***: The material presented should help the students develop the required study skills and enhance the different levels of thinking ranging from simple ones to high analytical thinking skills.

Abstract:

English for Palestine, the new English curriculum which has been introduced recently for grades one to twelve, was designed to meet the needs of the Palestinian students to study English according to the latest theories and applications in the field of English language teaching. It sought to realize the needs of the Palestinian students for a Palestinian syllabus which suits their identity particularly. Simultaneously, it intended to expose the Palestinian students to global and intercultural dimensions.

This research highlighted and investigated these important issues in the new English syllabus. It attempted to examine the cultural and intercultural dimensions that the Palestinian new syllabus presented. It also tried to discover how these different cultural dimensions in the syllabus were handled and presented. It mainly concentrated on the textbooks of grades eleven and twelve. The method of the study was descriptive and analytical. It depended on the survey and analysis for the contents of the textbooks for these grades.

The results of the study showed that the books were very rich in these various cultural aspects and that these various dimensions were interwoven and interrelated. These books successfully explored vital global and intercultural issues to a great extent but simultaneously they succeeded in placing a reasonable degree of focus and display for the Palestinian cultural identity. Thus, the study showed that the authors of these books succeeded to some extent in applying the strategy of the planners which stated the importance of creating local and global cultural awareness among the learners as well as highlighting the Palestinian cultural identity.

ملخص:

إن منهاج اللغة الإنجليزية الجديد قد صمم ليلبي حاجات الطلاب الفلسطينيين لدراسة اللغة الإنجليزية وفق أحدث النظريات والتطبيقات في مجال تدريس اللغة الإنجليزية. وكذلك ليستجيب لحاجات الطلاب الفلسطينيين لمنهاج يناسبهم ويتناسب مع هويتهم الخاصة، وفي ذات الوقت فان محتوى المنهاج يهدف الى تعريف الطالب بموضوعات ذات صبغة عالمية وثقافية متنوعة.

هدفت هذه الدراسة الى القاء الضوء على الابعاد الثقافية المختلفة في المنهاج الفلسطيني الجديد للغة الإنجليزية، وذلك بفحص تلك الأبعاد التي تضمنها هذا المنهاج وكيف تم عرضها ومعالجتها، وركزت الدراسة على منهاج الصفين الحادي عشر والثاني عشر، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم استعراض وتحليل محتوى المنهاج الفلسطيني للغة الإنجليزية لهذه الصفوف تحليلاً شاملاً ومستفيضاً. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المنهاج الجديد كان غنياً جداً في عرض هذه الأبعاد الثقافية المتنوعة، وأنها جاءت مترابطة ومتداخلة ومنسجمة مع بعضها البعض، حيث قدم المنهاج آفاقاً عالمية وثقافية متعددة، ولكنه في ذات الوقت نجح الى حد ما في إبراز الهوية الثقافية الفلسطينية الخاصة، وبذلك يكون واضعو المنهاج قد التزموا الى حد معقول بالمعايير والمضامين والاستراتيجية التي حددها التربويون المختصون الذين وضعوا الأسس التربوية لهذا المنهاج بشأن أهمية أن يخلق المنهاج وعياً ثقافياً محلياً وعالمياً لدى الدارسين، وفي ذات الوقت يبرز الهوية الثقافية الفلسطينية.

Palestinian and Global Cultural Dimensions in English for Palestine Textbooks for Grades 11 & 12

Insaf Abbas *

* Education Program, Al-Quds open University.

14. Do you think this one shot of training is enough to support more frequent and effective use of ICT? Explain your answer.

15. What do you think were the main challenges of this training program you received?

16. What steps should be taken to rectify these challenges?

17. Would you be willing to attend more professional development programs to learn more about ICT and e-learning?

18. What types and characteristics of successful professional development do faculty members need to support their Moodle implementation?

19. Once the faculty has been brought into e-learning environment, what actions need to be taken in order to increase the effective implementation of e-learning into your program? And what kinds of policies and resources are needed to make The Moodle an effective tool?

Appendix A: Interview Schedule:

The questions of the interviews:

1. How old are you?

2. What is your specialization?

3. How many years of teaching experience in higher education have you completed?

4. What is your actual expertise of using ICT?

5. Are you interested in using Moodle CMS in your teaching and learning process?

6. Describe how faculty members are encouraged to integrate ICT into their teaching?

7. What type of support do they receive for integrating ICT into their teaching?

8. What are some of the extrinsic and intrinsic barriers that inhibit the faculty from implementing Moodle CMS into their teaching? Time? Access? Training? What other problems do you see?

9. How are you informed a bout the Moodle training program? And does your department plan with you in advance for this training? Explain how.

10. How did they motivate you to attend the Moodle training program? And did you have the choice to attend or not?

11. After attending all training sessions of the Moodle, how do you perceive the training you received? Explain your answer

12. What impact does Moodle training have on your implementation of Moodle tools as an integral part of your teaching and learning?

13. Can you please give us some examples of change in your efficacy regarding the Moodle CMS usage and implementation after the training?

36. Wikipedia (2006). Article on Moodle. Retrieved on January 5, 2009 from: http://en.wikipedia.org/wiki/moodle.

37. Winter, M. (2006). Learning Management Systems for the Workplace: A Research Report. Retrieved April 24, 2008, from: http://www.tanz.ac.nz/pdf/LMS_Final.pdf.

38. Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on pre-service and in- service teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. Journal of Research on Computing in Education, 32 (4), 479-495.

39. Zhao, Y., & Bryant, F. (2006). Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training [Electronic version]. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 5, 53- 62. Retrieved August 14, 2007 from http://ejite.isu.edu/Volume5/Zhao.pdf

26. Parr, J. M. (1999). Extending educational computing: A case of extensive teacher development and support. Journal of Research on Computing inEducation, 31 (3), 280-291.

27. Reynolds, C., & Morgan, B. A. (2001). Teachers' perceptions of technology in-service: A case study. Society for Information Technology & Teacher Education, 2001(1), 982-986.

28. Robb, T. (2004). Moodle: A virtual learning environment for the rest of us. Review of Moodle, by Dougiamas, M. In TESL-EJ 8, 2.

29. Scheffler, F. L., & Logan, J. P. (1999). Computer technology in schools: What teachers should be able to do? Journal of Research on Computing in Education, 31 (3), 305-323.

30. Seidman, I. (1998). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teachers College Press.

31. Simonson, M. (2007). Course management system. The Quarterly Review of Distance Education, 8 (1), vii-ix.

32. Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.

33. United State Department of Education. (2005). Toward a new golden age in American education: How the internet, the law and today's students are revolutionizing expectations. Retrieved August 8, 2007 from http://www.ed.gov/technology/plan

34. West, R., Waddoups, G., & Graham, C. (2007a). Understanding the experiences of instructors as they adopt a course management system. Educational Technology Research and Development, 55 (1), 1- 26.

35. West, R., Waddoups, G., Kennedy, M., Graham, C. (2007b). Evaluating the impact on users from implementing a course management system. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 4 (2). Retrieved March 13, 2008, from:

http://www.itdl.org/journal/feb_07/article01.htm.

16. Graf, S. & List, B. (2005). An evaluation of open-source e-learning platforms stressing adaptation issues. Retrieved on April 16, 2008 from: http://moodle.org/other/icalt2005.pdf.

17. Hargadon, S. (2008). Moodle: An Open Learning Content Management System for Schools. CoSN K12 Open Technologies Implementation Study #3. Retrieved February 2008, from: http://www.k12opentech.org/files/K12OT-Moodle.pdf.

18. Harrington, C., Gordon, S., & Schibik, T. (2004). Course management system utilization and implications for practice: A national survey of department chairpersons. Online Journal of Distance Learning Administration, VII (IV). Retrieved March 10, 2008, from: http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter74/harrington74.htm.

19. Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research (2nd ed.). New York: Routledge.

20. Ishtaiwa, F. (2006). Factors influencing faculty participation in e-learning: The case of Jordan. (Doctoral Dissertation, University of Washington, 2006).

21. Maguire, L. L. (2006). Literature review: faculty participation in online distance education: Barriers and motivators. Millersville University. Retrieved March 16, 2008, from: http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring81/maguire81.htm

22. Meerts, J. (2003). Course management systems (CMS). An Evolving Technologies White Paper for Educause. October 2003.

23. Miles, M., & Huberman, A. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

24. Morgan, G. (2003). Faculty use of course management systems. Denver: Educause Center for Applied Research.

25. Murdock, A. (2006). Online Course Development in Technical Teacher Education programs. Journal of Industrial Teacher Education, 43 (1). Retrieved April 12, 2008, from: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v43n1/murdock.html

9. Collis, B. & Boer, W. D. (2004). Teachers as learners: Embedded tools for implementing a CMS. TechTrends, 48 (6), 7-12.

10. Davis, S. (2002). The effect of one-on-one follow-up sessions after technology staff development classes on transfer of knowledge to the classroom. Retrieved August 29, 2007, from http://chiron.valdosta.edu/are/vol1no2/PDF%20article%20manuscript/davis.pdf

11. Denton, J., Davis, T., Smith, B., Strader, R., Clark, F., & Wang, L. (2006). Technology mentor fellowship program: A technology integration professional development model for classroom teachers. National Forum of Teacher Education Journal- Electronic 16 (3), 1- 14. Retrieved September 20, 2007, from http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Denton,%20Jon%20Technology%20Mentor%20Fellowship%20Program.pdf.

12. Di Benedetto, A. (2005). Does technology influence teaching practices in the classroom? Retrieved September 1, 2007 from http://web.uoregon.edu/ISTE/uploads/NECC2005/KEY_6820721/DiBenedetto_NECC_ aper_RP.pdf

13. Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American Educational Evaluation Journal, 38 (4), 915-945.

14. Garrote, R. (2006). The use of learning management systems in engineering education: A Swedish case study. In M. F. Christie (Ed.), Shifting perspectives in engineering education (pp. 213-226): Chalmers Strategic Effort on Learning and Teaching (C-SELT). Retrieved March 22, 2008, from:

http://www.ituniv.se/program/ckk/mc_book_2006/mc_chapter_21.pdf

15. Garrote, R., & Pettersson, T. (2007). Lecturers' attitudes about the use of learning management systems in engineering education: A Swedish case study. Australasian Journal of Educational Technology, 23 (3), 327-349.

References:

1. Abbitt, J., & Klett, M. (2006). Identifying influences on attitudes and self- efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators [Electronic version]. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 6, 28- 42. Retrieved April 22, 2007, from http://ejite.isu.edu/Volume6/Abbitt.pdf

2. Abrami, P., Bernard, R., Wade, A., Schmid, R., Borokhovski, E., Tamim, R., Surkes, M., Lowerison, G., Zhang, D., Nicolaidou, I., Newman, S., Wozney, l., & Peretiatkowicz, A. (2006). A review of e-learning in Canada: A rough sketch of the evidence, gaps and promising directions. [Electronic version]. Canadian Journal of Learning and Technology, 32 (3). Retrieved March 13, 2007, from http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27/25

3. Al- Mashaqbeh, I. (2009). The use of blackboard software as a course delivery method. Journal of Educational & Psychological Sciences, 10 (3), 11-28

4. Baker, M. B., Boggs, R., & Arabasz, P. (2003). Student and faculty perspectives one learning support [Electronic version]. EDUCAUSE Center for Applied Research (ECAR). Retrieved June 1, 2007, from http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0316.pdf

5. Becker, H. J. (1999). Internet use by teachers: Conditions of professional use and teacher- directed student use. Retrieved February 7, 2008, from http://www.crito.uci.edu/TLC/finding/Internet-Use/startpage.htm

6. Bennett, J., & Bennett, L. (2003). A review of factors that influence the diffusion of innovation when structuring a faculty training program. Internet and Higher Education, 6 (1), 53–63.

7. Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

8. Bongalos, Y. Q., Bulaon, D. D. R., de Celedonio, L. P., De Guzman, A. B. & Ogarte, C. J. F. (2006). University teachers' experiences in courseware development. British Journal of Educational Technology, 37, 695-704.

Ishtaiwa, 2006; Parr, 1999; Zhao & Bryant, 2006). As faculty members are requested and encouraged by universities to use technological advancements to support their instruction, effective training is crucial to ensure that faculty can effectively use and integrate such technologies in and outside classrooms in ways that significantly improve the academic achievements of students and improve the teaching and learning process,

faculty with opportunities and times for inquiry, discussion, and reflection that are important for long-term change in practice. Similarly, Becker (1999) indicated that a formal training program was a significant factor in increasing the use of computers by teachers and the value of that program increased when teachers met informally to discuss teaching practices and project ideas.

Secondly, training sessions should be structured to meet faculty's individual needs and expectations. Professional development designers need to keep in mind that faculty members have different time commitments, requirements, teaching and learning styles, and levels of technology proficiency. These differences surely will affect faculty's e-learning perception, understanding, and practice. For example, the advanced technology users among faculty members require professional development activities that sharpen their skills further, while novices require professional training in basic classroom technology skills.

Thirdly, the problems of Moodle implementation, the increasing sophistication of advanced solutions, and the satisfaction with mastering new technologies can distract faculty from improving the quality of instruction which is the most important benefit of e-learning (Baker et al., 2003). Teaching and learning are the heart of e-learning, not the technological specifics. Therefore, training support for e-learning use should focus on what instructors really do and what they need rather than on mastering tools. This, in turn, will allow faculty members to succeed in new teaching environments.

Finally, e-learning training should have adequate time and follow-up support. Participants indicated that they lost a lot of what they learned in the training due to the lack of practice and follow-up support. Providing an e-learning mentor or follow-up training is necessary to help faculty implement what they learned from the initial training, and will help address challenges in using complicated technology. An e-learning mentor can play a significant role in helping faculty with different technological skills to improve the ways they integrate the Moodle tools for instructional purposes.

Our findings were in agreement with the findings of other studies that stress the importance of e-learning training support to meet the goals of educational reform movement (Becker, 1999; Bennett & Bennett, 2003; Di Benedetto, 2005; Davis, 2002; Denton et al., 2006; Garet et al., 2001;

fact that participants have different abilities, needs and expectations which surely will affect their perception toward the training program.

Moodle training provided to participants has positively affected their attitudes toward technology and enhanced the ability of some participants to use and develop e-learning materials. Yet, a radical change in faculty’s practice of implementing e-learning did not occur. Currently, the Moodle training program at ZPU consists of ten hours of training where faculty members are working together in the same session regardless of their specialization or levels of technological expertise. Such an arrangement focuses on introducing hardware and software tools rather than the more complex issue of implementation strategies. In addition, they indicated frustration with the classes not being divided according to technological expertise and the effectiveness of the class was likely limited due to this frustration.

In this technological and rapidly transforming world , the meaning of the phrase “to know“ means more than simply having information stored in one’s memory; it means having access to information and knowing how to use it. The challenge for educational institutions is to design technologies for learning that draw both from knowledge about human cognition and from the practical application of how ICT can facilitate complex tasks in the workplace (De Benedetto, 2005).

Faculty members now have access to an unprecedented amount of ICT in their classrooms. However, it is evident that faculty members do not integrate those technologies as an integral part of their teaching on a regular basis. One reason may be the absence of an implementation and planning process that meets the needs of all faculties. Usually professional development or training sessions are planned by people other than those who are going to attend them, which mean that these programs in many cases may not fulfill faculty’s needs and interests.

To effectively help faculty utilize e-learning in their daily practice, a different professional development or training model should be provided. Based on the results of this study, a Moodle effective training process should have the following characteristics. ***First,*** it should include formal and informal means of supporting ongoing faculty learning, such as one-on-one instruction, face-to-face training, coworker assistance, instructional video tapes, hands-on workshops, and online training. A single approach cannot sustain a high level of e-learning implementation. Instead, it is useful to think of providing

I do prefer covering one thing in depth and focus than covering several things quickly. Devoting time for practice, collaboration, discussion, and reflection will enable me to really learn a lot."

Another suggestion made by 15 participants was the necessity of having clear goals and objectives in place from the start of the program. These participants reported a sense of feeling frustrated when the process was unclear or when they were unsure of what was expected. As evidence, one of them pointed out: ***"I really didn't know what to expect when I was taking the classes and I didn't know what I was getting the training for. I think setting goals, building a system for implementation, and evaluating those goals are good means for improvement."***

In addition, faculty with advanced technological expertise mentioned the idea of taking advantage of ICT as a tool to support faculty professional development. They pointed out that distance learning can provide an alternative way to support the process of professional development and address the challenges of access to traditional training. One of participants pointed out: ***"It's an excellent way of professional development especially when dealing with a large group. It's really personalized because you are sitting at your own computer. You have the choice to do wherever and whenever. It's one-on-one or a large group at the same time."***

Finally, although participants indicated that they were motivated by intrinsic factors to attend the Moodle training, they noted that financial incentives are important to participate. One participant stated: ***"A formal policy for incentives should be created.***
Providing incentives is a key factor to encourage faculty to pursue e-learning development and experimentation."

Discussion and Conclusion:

Even though a few of the faculty members identified a number of factors that inhibited the use of Moodle LMS, an overwhelming majority of them were very interested in using it in their teaching and learning. Faculty members are willing to engage in e-learning professional development activities to expand their technological skills. However, in terms of faculty's perceptions of the Moodle training they attended, the study indicated that participants had different perspectives toward the training according to their levels of general technological expertise. The difference in perspectives might be due to the

Results Related to the Third Question:

Based on the analysis of the data collected regarding participants' response to: What types and characteristics of training do faculty members need to support their Moodle implementation? The study indicated that participants agreed that a few hours of training will not be enough to help faculty members routinely integrate e-learning as an integral part of their teaching and learning. Participants agreed that they should be provided with opportunities and times for inquiry, discussion, reflection, and mentoring that are important for long-term change in practice. They are willing to engage in e-learning training experiences if the training activities are tailored to the faculty member's individual needs, and program assignments are arranged to fit their time schedule. A participant expressed his feeling about the e-learning experience after the program he attended by saying: ***"Do they expect me to be a Moodle expert after this short training?! A single, general, and short training will not lead me to successful implementation of e-learning activities. I do want too much support to put my foot on the right track. For instance, Moodle mentor is a great way. I need someone to help me take advantage of what I learned, and go through the challenges of using new ideas and complicated technologies. Such professional development will impact my work in and outside the classroom. It gives me the opportunity to utilize e-learning resources more frequently and effectively."***

Except for two participants who mentioned that pairing participants with different levels of technological proficiency is a good strategy for building skills, participants favored the idea of participating in training activities in groups of faculty members with relatively equal levels of technological expertise rather than different levels. Faculty also felt it is important to pre-assess participants before the training activities so that they can be assigned to comparable peer groups. Another important finding revealed from the study is that the participants stressed the importance of providing them with "hands-on" activities that model constructivist practice. They suggested that training programs should be taught in a way that allows them to share their ideas, discuss their issues, and learn from each other rather than listening to lectures about intended topics. One participant commented: ***"I do not want to listen to lectures about Moodle or e-learning because such information is available in many resources. Instead I want to spend my own time on implementing knowledge and skills needed for teaching and learning in my discipline.***

to learn about those topics and applications. It is evident that the training enhanced some participants' ability to use and develop e-learning materials that are made available to students for use. These educators are now able to employ ICT in many and varied ways in their instruction requirements. They see technology as an effective and powerful tool for enhancing teaching and learning. Evidence of change in participants' efficacy regarding e-learning usage and implementation after the training can be seen in what one of the participants stated: ***"Now I can do things that I could not do before. Moodle has changed my way of learning, teaching, and interaction with my students. Last semester, I created special web pages for my courses, I held some online office hours, and I managed two online examinations. I have shared information through listservs, collaborated with other educators online, communicated with students, and learned so much that enhanced my students' learning opportunities. Actually, I have gained an understanding of Moodle as an effective instructional tool."***

However, one session of e-learning training alone will not be necessarily enough to ensure that a radical change in faculty's instructional practices would occur. Such change requires adequate human and technical support. Most participants indicated that participation in Moodle training was significant in helping them to think about e-learning implementation to support their teaching and learning, but they could not demonstrate frequent use of e-learning after the training program. They justified their minimal use of e-learning because of lack of technological infrastructure; lack of follow-up support; lack of students' access to resources; lack of funding for materials; lack of time; and lack of incentives.

Sixteen participants expressed the desire to attend a follow-up training or to have a Moodle mentor to help them properly understand and practice what they learned at the initiative training. One participant pointed out: ***"We had many things to learn. It is difficult to comprehend those much new materials. Unfortunately, I lost many skills obtained from the training and I didn't use much technology as I should because of lack of practice and follow-up support. I would like to have a Moodle specialist to help me. With the specialist help, the situation will be different."***

Another participant said: ***"I wish that I had more time to devote to this. It takes a lot of time out of my schedule and sometimes that is a problem."***

in the training as a refreshing experience which helped them to better take advantage of their computer proficiency to design meaningful e-learning activities that students really enjoyed. As one participant stated: ***"A major benefit to me was being able to present great information to the students in a motivating format which was very interesting and informative to them."***

Another participant pointed out: ***"I have become more proficient with the usage of the computer and have been able to communicate information to my students more effectively. My course web page allows my students to check announcements, lesson assignments, and classroom activities. I really appreciate this kind of programs."***

One important finding was that participants had different reactions toward the training experience. Participants who had less technological expertise considered the program too challenging and felt overwhelmed because of the huge amount of information and applications that were introduced in a short time during the program. For example, one participant noted: ***"I was overwhelmed by the number of new ideas and assignments...because I work at a much slower pace than most of my peers."***

On the other hand, more technology experienced participants thought that the program was not challenging enough. As a participant commented: ***"Many times during the training sessions I felt frustrated and bored because we used to spend a long time on a simple activity waiting for others to be done."***

Results Related to the Second Question:

The second research question was "What impact does Moodle training have on faculty's classroom instruction? Data analysis of faculty members' responses was conducted to identify the impact of Moodle training on classroom instruction. The findings indicated that participants hold a strong interest in using Moodle LMS. They were highly motivated and interested in using the program especially for distributing course materials that would otherwise have been handed out as hard copies, constructing course web pages, using the computer to communicate with others, and computer-assisted instruction. They were willing to attend more professional development programs

Based on the analysis of the data collected regarding participants' response to: How do faculty members at ZPU perceive the Moodle training they received? The study indicated that participants in the study had different perspectives toward the Moodle training according to their levels of general technological expertise. The three participants who did not use technology reported that they learned new strategies and techniques of using technology for instructional purposes, yet they did not feel they benefited from the training sessions, and they felt frustrated and overwhelmed. These participants explained that Moodle training might work better for faculty members who possess at least the basic technological skills. As evidenced in a participant's response,

"I should have taken the International Computer Driving License (ICDL) or any other computer course to possess basic skills before attending e-learning professional development. There was too much information and too many software applications in a limited time. I am not ready to implement e-learning in my teaching. To be honest, the instructor tried to help me but I was very slow. Attending such program was just wasting of my own time."

The nine novice technology users considered participation in the training as an enlightening and beneficial experience in terms of what they are able to do as a result of the Moodle training. They mentioned that the training helped them move beyond basic personal use of computer software such as Word Processor and the Internet to employ a wide range of ICT applications as part of their own teaching and learning. A novice technology user stated: ***"Overall, participating in this program was beneficial to me. I cannot believe what I can do now as a result of attending such program. I never expected myself to be able to manage an online examination. I think that I will attend any other programs to be knowledgeable about this vital tool."***

Another participant noted: ***"Prior to the program, I had many questions about Moodle and I was unsure how to get things done. The instructor helped lighten my load. I have learned to utilize technologies that are already in place. I've created e-learning activities and made the students much more active rather than simply repeating the things that they are told."***

The 11 advanced and expert technology users reported that the Moodle training was an opportunity to obtain new ideas and new ways of integrating ICT in their own teaching and learning. They considered the participation

looking for major patterns, trends, and themes. Hitchcock and Hughes (1995) explained that analyzing data and compiling the results in these ways are the "culmination of the research process (p. 172)."

In addition to analyzing the interviews, documents collected from the participants were examined for other insights about how trained faculty perceived Moodle training and how it affected their teaching and learning. This analysis helped the researchers to glean any references made to the Moodle integration and helped to create assertions that guided the study.

Results of the Study:

Results Related to the First Question:

During the interview, participants were asked to assess their perceived levels of general technological expertise. Research data indicated that participants vary in their perceived levels of technology proficiency. They had different levels of general technological expertise. For example, three participants stated that they did not use technology at all before the training session, nine participants considered themselves as novice technology users, six participants considered themselves as advanced, and five considered themselves as expert technology users. Table 4 summarizes the number of participants by gender and general expertise as ICT users.

Table (4)

Number of Participants by Gender and Technological General Expertise

General expertise	Number	Gender		Total
	Percentage	Male	Female	
Don't use	N	2	1	3
	%	9%	4%	13%
Novice	N	4	5	9
	%	17%	22%	39%
Advanced	N	4	2	6
	%	17%	9%	26%
Expert	N	3	2	5
	%	13%	9%	22%
Total	N	13	10	23
	%	57%	43%	100.0%

A secondary data source for this study was document analysis. A variety of documents were collected, including participants' reflection notes during the professional development activities, participants' lesson plans, instructional web pages, handouts and assignments, slides from faculty's PowerPoint presentations, and examples of students' electronic activities and assignments. Researchers examined nine reflection notes, six handouts, five electronic assignments, and four PowerPoint presentations.

To analyze the data drawn from interviews, data analysis guidelines offered by Miles and Huberman (1994) were used. These guidelines include creating codes for the field notes drawn from interviews, noting any reflections or remarks in the margins, creating codes for identifying similar patterns, themes, and common sequences in the data set, and creating a set of generalizations that derive from the available data. Additionally, the researchers followed two other methods of analysis suggested by Miles and Huberman (1994). One was data reduction by eliminating all information that was not relevant to the research questions, summarizing ideas, categorizing similar patterns, and paraphrasing stories. Another aspect of data analysis involved coding and categorizing.

According to Seidman (1998) coding data is a process of noting what is relevant, labeling it, and then putting it into appropriate "files". Developing a list of codes is a very important phase of the data analysis process. Bodgan and Biklen (1998) suggested several steps in developing a coding system. In applying these guidelines to this study, field notes were written immediately after each interview which helped to record various impressions and additional information related to the content of the conversations. The audio tapes were transcribed within one day after the interviews were conducted. These transcribed texts and field notes were then carefully analyzed looking for useful responses in answering the research questions. The researchers numbered the pages of the transcriptions for each interview in chronological order according to when the data were collected. The second step in the analysis was to read the data twice to get a sense of its overall coherence. During these readings, the researchers developed a preliminary list of possible coding categories and ideas that might be included in the final report. After developing this list, a reduction process was applied by categorizing the raw data into the codes, refining the list of codes to eliminate repetitions and redundancies, and

participants to explain the purpose and data collection details, and to ensure that identities would not be revealed.

Data Collection and Data Analysis:

This study used two major sources of data to collect information needed to answer the research questions. They were interview and document analysis. Interviews were employed to obtain in-depth perspectives, personal stories, and personal contexts of the participants. The interview questions were developed from the literature review, research questions, and the researchers' experience in the field. ***They dealt with the following areas of inquiry:***

- Comfort level of implementing e-learning technology,
- Faculty's perceptions of the Moodle training they received.
- Impact of Moodle training on their teaching and learning process.
- Characteristics of effective training programs.

Once the initial interview guide was developed, it was submitted to a panel of six experts in the field of curriculum and instruction, Instructional technology, and research and evaluation at the Hashemite University and Zarqa Private University. Experts were asked to judge the questions for their quality and adequacy to achieve the goals of the study. Based on that review, two questions were rewritten, and one item was added. To pilot the interview process, the first researcher interviewed four faculty members (two males and two females) who were not participants in the actual study. Questions and comments raised during these interviews helped the researchers to further clarify the intentions of the study, and the wording of the questions. However, the pilot process did not lead to the addition or deletion to the list of preliminary questions. This piloting process was valuable in improving confidence that the interview questions were easy to understand, and would generate data congruent with the purposes of the study. The questions were presented and discussed in Arabic. Translations were made by researchers. (A copy of the interview guide is presented in Appendix A).

Each participant was interviewed by the first researcher one time. The interviews for all participants were audio taped and transcribed. Recording interviews assured having the most complete record of what was said as advised by Hitchcock and Hughes (1995). By audio taping interviews the researchers were able to capture the meaning and context of what was said, and could write field notes at the same time.

we continued to randomly select other instructors from that school to petition for participation.

Our final sample consisted of 23 full-time faculty members of ZPU. Participants represented diverse academic backgrounds, gender, ages, and years of teaching experience. They were drawn from Faculty of Islamic studies, Arts, Sciences and Information Technology, Economics and Administrative Sciences, Educational Sciences, Law, Allied Medical Sciences, and Nursing which represent all faculties at the university. Of the 23 participants, 13 (57%) were males, and 10 (43%) were females. They represented a spectrum of ages (29-59), and teaching experience (1-23). These variations were useful to get broad perspectives on Moodle LMS training from different faculty at different levels of professional engagement (See Table 3).

Table (3)

Description of Participants by College and Gender

College	Gender		Total
	Male	Female	
Economics and Administrative Sciences	3	1	4
Sciences and Information Technology	2	2	4
Arts	2	3	5
Allied Medical Sciences	2	1	3
Nursing	-	2	2
Educational Sciences	1	1	2
Law	1	-	1
Islamic studies	1	-	1
Engineering	1	-	1
Total	13	10	23

According to Hitchcock and Hughes (1995), one of the important elements of successful ethnographic-type research is establishing strong and effective relationships between the researcher and participants. This requires developing a sense of friendliness between them that leads to feelings of trust and confidence. Having this kind of relationship helps the researchers to get more and better information from participants and ensure their confidentiality. To develop such trust and confidence, an orientation meeting was held with all

Table (2)

Description of the Workshop

Day	Time	Topic	Strategy
Monday	9:00 - 12:00	- Getting Started: Introducing Moodle, Terminology, Architecture, and benefits. - Navigating Moodle - Course Management Features: Lessons, Assignments, Resources, Forums, Chat, Choice, Dialogues.	Introductory presentation Discussion Demonstration Practice
Tuesday	9:00 - 12:00	- Course Management Features: Quizzes, Glossary, Journals, Wiki, Workshops, Labels. - Learner Management Features: Participants, Groups.	Presentation Demonstration Group work
Wednesday	9:00 - 1:00	- Learner Management Features: Calendar, Admin, Scales, Grades, Logs, Files, Help. - Learner Experience: Login, Enrolment keys. Wrap up	Presentation Practice Discussion

Looking at the topics of the workshop reveals that it focused on the educational and administrative aspects of Moodle to help faculty members integrate Moodle tools and applications in their teaching profession. The main purpose of this workshop was enhancing faculty members' knowledge and effective use of e-learning through giving them real opportunities to work individually and collaboratively to create e-learning activities. For example, participants were encouraged to create an online assessment, share web site links, upload and link to files, create and participate in a forum.

While none of the participants participated in any follow-up training or sought mentoring from e-learning specialists, they had access to a facilitator for questions or technical problems after the training sessions.

The study population included 103 full time faculty members, who completed Moodle integration training program held in the two academic years 2007/2008 and 2008/2009. The population was mapped using a list of faculty members who registered and completed the training sessions given at ZPU during the time frame.

In sampling participants for the interviews, faculty members originally were selected randomly from the study population, and requested participation by email. When we did not receive enough participation from some faculties,

and Bogdan (1998), qualitative methodology refers to "research that produces descriptive data, it represents the observable behavior and people's own spoken or written words" (, p. 7). The methodology describes the research design which includes participants selected from the population, data collection methods (interviews and documents analysis) and procedures of data analysis such as creating codes, noting any reflections or remarks, creating codes for identifying similar patterns, themes, and common sequences in the data set, creating a set of generalizations, and writing the final report.

Participants:

The site of the study was Zarqa Private University (ZPU) located in Zarqa city in Jordan. ZPU is a private university that welcomed the first group of students in 1994. The number of students enrolled at ZPU during the academic year 2008/ 2009 is 5400 students. The number of academic staff members in the academic year 2008/ 2009 is 186. The academic staff is distributed as the following in Table 1.

Table (1)

Number of Academic Staff by Rank

Status	Prof.	Assoc. Prof.	Asst. Prof.	Lecturer	**Total**
Number	10	24	98	54	186

The university is structured into nine faculties that are responsible for teaching 26 programs. The faculties are: Faculty of Islamic studies, Arts, Sciences and Information Technology, Economics and Administrative Sciences, Educational Sciences, Law, Allied Medical Sciences, Nursing, and Engineering.

In response to the growing need for effective use of ICT and e-learning among faculty members at ZPU, the faculty of Sciences and Information Technology developed an e-learning training program to prepare faculty to effectively use Moodle LMS in the teaching and learning process. The training program provided participants with ten hours of hands-on technology training, focusing on the use of Moodle tools for improving learning outcomes. The face to face training session provided participants with technology-rich activities that could easily transfer to their teaching and learning. Participants worked to develop e-learning materials and activities that incorporated the new technology skills. Table 2 describes the workshop and its topics.

Moodle e-learning integration training program held in the two academic years 2007/2008 and 2008/2009, participated in the study. Thus, the results cannot be generalized to any other university. Perceptions toward training programs and Moodle LMS could differ based on the size and location of each institution, and the specific faculty members.

Another limitation of the study was the size of the sample of the study. Although the 23 participants was a large enough number to meet the conventions of qualitative research, it is small for the findings to be generalized. Another closely related limitation was that the study focused on faculty members' perceptions of Moodle training, but did not use other software to compare with the Moodle software.

Definition of Terms:

The following definitions were addressed for this study:

A. E-learning: An innovative development in education that uses information and communication technology to improve teaching and learning, and to promote educational interaction between instructors and students in, hybrid courses, or online distance learning courses.

B. Information and Comunication Technology (ICT): electronic means of capturing, processing, storing and disseminating information.

C. Learning Management System (LMS): "comprehensive software packages that support some or all aspects of course preparation, delivery, communication, participation and interaction and allows these aspects to be accessible via a network" (Collis & Boer, 2004).

D. Moodle: A free, open source software package designed using sound pedagogical principles, to help educators create effective online learning activities.

Methodology:

This study used qualitative research methodology to gather evidence and data to answer the research questions. The choice of qualitative methodology was most suitable for this study where the participants were targeted for their knowledge and expertise of phenomenon under study. According to Taylor

The Research Questions:

Most of the research about the effectiveness of e-learning training offered to faculty and its impact on their use of digital technologies for instructional purposes has been conducted outside of Jordan. Little is known about Jordanian faculty. ***This study addresses this issue by examining three fundamental questions:***

- ♦ How do faculty members at ZPU perceive the Moodle training they received?
- ♦ What impact does Moodle training have on faculty's classroom instruction?
- ♦ What types and characteristics of training do faculty members need to support their Moodle implementation?

Significance of the Study:

In contributing to the body of LMSs and training literature, ***this study is expected to have the following significance regarding the training of Moodle LMS in Jordan:***

1. Providing valuable insights about faculty perceptions of Moodle training. This information may assist university administrators and policy-makers in judging such investments made to better lead to more rapid and effective implementation of Moodle LMS tools as an integral part of the teaching and learning process.

2. Providing information about the characteristics of training program and whether faculty members need to support their e-learning implementation. This information may also help administrators in developing e-learning support structures to better serve faculty and their students.

3. Leading to further research in the area of e-learning and its training programs in higher education that depends on the analysis of data collected within this study.

Limitations of the Study:

There were several limitations to this study. The first one was the population of the study. Only full time faculty members at ZPU, who completed

measure faculty perceptions of their own abilities in using the tool, the impact the technology could have on student learning, and the usefulness of the tool. Attitudes in all of these areas improved seem to indicate that the training would improve the likelihood of the instructor is adoption of Blackboard.

Over all, training programs designed to help faculty use technology in the practice of teaching are varied. Some of these programs focus on developing technical skills of faculty that enable them to use specific technologies while other programs focus on broader issues of teaching with technology. The integration of ICT and e-learning techniques into the higher education system has been a major focus of public and private educational institutions. It has become the responsibility of institutions of higher education to prepare faculty to use digital technologies in effective and efficient ways to positively influence student achievement (Abbitt & Klett, 2006; Abrami et al., 2006; Ishtaiwa, 2006).

The Purpose of the Study:

Based on the fact that most educational institutions have invested largely on technology integration training programs and they highly expect that faculty members will be able to integrate technology effectively in their classrooms after technology integration training, it is necessary to understand the impact of technology training on the trained faculty and what needs to be done to improve the training programs and to enrich technology integration experiences for both faculty and students. However, the Jordanians' research literature is limited in the information it provides to guide researchers, educators, and legislators in establishing environments that will promote effective use of e-learning. Particularly, there was no known study attempting to investigate the types of e-learning training offered for faculty members and its impact on their teaching and learning (Ishtaiwa, 2006, West et al., 2007b, Zhao & Bryant, 2006).

Therefore, the primary purpose of this study was to examine faculty members' perceptions of Moodle training program offered to them and the impact of that training on their instructional practice. Understanding such issues will help both the professional development providers and faculty to improve the use of the technology to better serve students who grow up with technology.

a variety of appropriate technologies and encourage constructivist pedagogy in order to shift practices from teacher-centered to student-centered learning. The study found that while trained instructors had positive attitudes toward using technology and used more technology than instructors who had no such training; trained instructors did not show significant changes in implementing the technology into their teaching.

Other research supports the need for follow-up and mentoring sessions after training programs in order to foster collaboration among participants, to address the daily challenges of seeking to integrate technology, and to increase the effective use of technology in instruction. In examining the impact of one-on-one follow up with instructors, Davis (2002) found that participants who received one-on-one follow up assistance in integrating technology had higher levels of technology integration than participants who did not receive follow up.

Zhao and Bryant (2006) investigated the impact of state mandated technology integration training on classroom teachers based on analysis of two qualitative datasets. Data collected from social studies teachers focused on post training teacher technology integration levels and data from elementary teachers focused on the use of mentoring after technology training in order to enrich technology integration experiences for teachers and students. Data analysis indicated that technology integration training is effective at a basic level, but it alone cannot lead to higher levels of technology integration. The researchers found that a majority of social studies teachers expressed a desire for one-on-one follow up support to training and that elementary teachers reported mentoring experiences to be the most positive technology related staff development they have experienced.

In terms of studying the training programs regarding LMS technologies, one study was found that attempted to look at faculty perceptions as they participated in a LMS training program. Bennett and Bennett (2003) administered a pre- and post-version of a survey to 20 instructors who participated in a training program consisting of a half-day presentation, two full-day workshops, and three shorter follow-up sessions that focused on hands-on learning of the technologies and showcasing of pedagogical approaches to integrating the tool into courses. The purpose of the study was to

Bennett, 2003; U.S. Department of Education, 2005; Ishtaiwa, 2006; Reynolds & Morgan, 2001; Yildirim, 2000; Zhao & Bryant, 2006).

Recognizing the need for faculty training programs, many universities have offered e-learning training to help faculty use ICT and develop e-learning materials. But, university administrators expect that faculty will be able to integrate technology effectively in their instruction after the training programs offered by the university. What is not known is whether these efforts are changing the way professors teach their classes and incorporate emerging technologies into how students are learning, or not.

Several studies have examined this issue. For example, Scheffler and Logan (1999) conducted a study to identify technology related competencies that were important for teachers. The results of this study revealed that making technology an integral part of instruction was a major goal for teachers. This suggests that teachers are moving beyond administrative functions of technology to instructional ones that enhance teaching and student learning. The teachers indicated they had less need to teach about technology and more of a need to use technology as a teaching and learning tool that could be integrated into their instruction.

Parr (1999) examined the effectiveness of a staff development program designed to improve technology use in the classroom. He found that increased experience and competence in using technology did not ensure success in the integration of technology into the instruction. The findings revealed that there was an increase in the participants' technological skills as related to their personal use of the computer, but the skills' increase was not transferred to an increased use of the computer as a teaching and learning tool in their classrooms. Increasing the individual's skills to use technology was not sufficient to have the individual use those skills beyond personal use. Integrating technology into instruction is more complex.

In another study investigating the influence of technology on teaching practice, Di Benedetto (2005) tried to investigate the effectiveness of one state supported professional development program as it related to changing the pedagogy of instructors. Integrate Technology (InTech) was the primary way of delivering technology training to instructors in the state of Louisiana during the time of this study. The training was designed to introduce instructors to

Moodle has been built to support a “social constructionist pedagogy,” which is based on the active contribution and collaboration of the students. For instance, workshops, which include an adaptable rubric, allow students to engage in peer feedback as well as self-assessment. Wikis, forums, and chats serve as useful platforms for brainstorming, discussions, and debates. On the instructor’s side, Moodle provides several benefits. Instructors can monitor students’ on-line behavior in a secure environment. They can create and deliver lessons, which the students can access independently, or in groups. In addition, they can post resources, including text or links to web pages that the students can use to complete their assignments and for further independent learning. Feedback for any task can be given in plain text or HTML (Hargadon, 2008; Robb, 2004).

Despite the expanding adoption of LMS as a means to develop e-learning materials and activities, faculty members at higher education institutions have been slow to embrace changes in technology (Ishtaiwa, 2006; Murdock, 2006, West et al., 2007a). Many faculty members are still skeptical about integrating those tools as an integral part of the teaching and learning process (Maguire, 2006). LMS adopters can be split into two broad groups: early adopters and followers. Early adopters are characterized as faculty members who are comfortable with new technologies and eager to try the new innovations in the teaching and learning process. They take great pleasure in trying the newest tools. Followers are more apprehensive and cautious individuals, perhaps not so Technologically Literate, who need to wait and see how things work (Harrington et al., 2004).

Even those faculty members who are considered LMS users; early research indicated that they implement mainly the parts of functions that replace older techniques for reproducing and distributing documents (Bongalos et al., 2006; Garrote, 2006; Garrote & Pettersson, 2007; Morgan, 2003; West et al., 2007b). Such findings suggest that the issue is not about purchasing or up keeping LMS tools on universities’ campuses. The challenge is finding ways to convince the faculty of the value of these tools, and motivate them to enhance their levels of effective use.

Research literature supports the idea that technology training is an essential factor to assisting faculty to develop a more positive attitude toward the implementation of e-learning techniques in their instruction (Bennett &

process (Al- Mashaqbeh, 2009, Ishtaiwa, 2006). To move forward with such a goal, Zarqa Private University (ZPU) has invested a large amount of resources into modifying and supporting Moodle LMS as an open source to fulfill its faculty and students' needs.

The name Moodle is an acronym of Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Wikipedia, 2006). It was created in Australia by Martin Dougiamas as part of a research project to answer the question of how can Internet software successfully support social constructionist epistemologies of teaching and learning. More specifically, the research was designed to study which web features encourage or act as barriers to community based e-learning (winter, 2006).

Moodle is freely available as an open source software, and it is flexible and easy to modify. It is highly modular, and supports a large active community worldwide, including programmers which are continually modifying and expanding its code. Such modifications are incorporated into the main software, and thus the project continually develops and expands to reflect the needs and interests of the Moodle community (Winter, 2006). In contrast to other LMSs. Moodle is beginning to stand out as a very convenient and financially available system for instructors and students worldwide. As of the fall of 2007, Moodle claimed to have over 14 million users, with over 35,000 sites in 195 countries (Hargadon, 2008); however, since there is no requirement for registration when using Moodle, there are no definitive statistics on the actual number of total implementations. Moodle had the largest market share of LMSs in small companies. There is a considerable degree of interest in Moodle in higher education for its e-learning applications citing its ease of use, robust user and developer community, functionality of tools valued by educators, and its rich set of administrator tools (Hargadon, 2008; Graf & List, 2005).

While Moodle may not have all the bells and whistles of top-line LMS products, it can provide a basic collaborative environment for e-learning applications. Using Moodle to supplement classes provides many advantages for students and instructors. To be specific, the Moodle environment includes a platform for several features including: class schedule, assignments, participant profiles, chats, wikis, an interactive glossary, e-mail, lessons that the instructor can create, quizzes, surveys, and workshops.

Introduction:

As Information and Communication Technologies (ICT) have become more robust and easier to use, more and more faculty in higher education are seeking to use ICT in the classroom. Digital technologies are changing how information is presented and arranged, how students interact with information, and how they communicate with their teachers and with each other. Instructionally, computers and digital technologies, which began as objects of study, are now playing a central role in this new learning environment and are changing what is taught and how it is taught (Ishtaiwa, 2006). As a consequence, there has been a rush by higher education institutions to adopt Learning Management System (LMS) technologies in an effort to more easily transition courses into fully online as well as more that are blended in design format (West et al., 2007b).

LMSs have become mission critical systems for educational institutions. According to Simonson (2007) the need for LMSs has become a significant one for colleges and universities, and going back to instruction without an adequate LMS is no longer seen as acceptable by most students and faculty members. Through the Internet and common office software, learning management systems are now probably the most used instructional technologies in higher education institutions. LMS can be defined as "a comprehensive software package that support some or all aspects of course preparation, delivery, communication, participation and interaction and allows these aspects to be accessible via a network" (Collis & Boer, 2004). According to Meerts (2003), LMSs have evolved from simple HTML based one-way communication tools between faculty and students to multifunctional enterprise level applications. It is a way to enable instructors who do not have web design skills to be able to easily create a web accompaniment to their courses.

Jordanian universities are among those institutions involved in an educational renewal effort to use digital technologies more effectively. A major goal of such efforts is to enable the higher educational system to move away from "chalk and blackboard" instructional strategies that focus on lecturing and recall examinations to an e-learning environment that uses computer technologies and the Internet more effectively in each of its programs of study, and one in which the students are more actively engaged in the learning

Abstract:

This qualitative study investigated the faculty members' perceptions of a Moodle LMS training program and the impact of this training on their instructional practice at Zarqa Private University in Jordan. Data were collected via interviews with 23 faculty members and document analysis for samples of their teaching materials.

The results indicated that faculty members had different perspectives toward the Moodle training according to their levels of technological expertise. They considered the Moodle training as an effective strategy for providing basic knowledge and skills about using technology. However, because of time commitments, teaching styles, and individual levels of proficiency with technology, a "one-size-fits-all" training program for faculty does not achieve the desired outcomes.

As an alternative to the generic model of training, findings from the data suggest that training activities such as one-on-one instruction, instructional video tapes, hands-on workshops, and online training may better support faculty's implementation of Moodle tools in the teaching and learning process.

Keywords:

Learning Management System (LMS), Moodle, e-learning, Information and Comunication Technology (ICT), Teaching and learning.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة النوعية إلى تقصي وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء الخاصة في الأردن، حول برنامج تدريبي لاستخدام نظام إدارة التعلم (الموديل)، وأثر هذا التدريب على ممارساتهم التدريسية. وقد جُمعت البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع ٢٣ عضو هيئة تدريس، وحُلِّلت نماذج من المواد التعليمية لهم.

وقد أشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس كان لديهم وجهات نظر مختلفة فيما يتعلق بالبرنامج التدريبي الخاص (بالموديل)، وذلك تبعاً لمستوى خبراتهم في استخدام التكنولوجيا. وقد رأوا أن البرنامج التدريبي استراتيجية فعالة لتزويدهم بالمعرفة والمهارات الأساسية لاستخدام التكنولوجيا. لكن، وبسبب التزاماتهم الأخرى، وأنماط التدريس، ومستوياتهم المختلفة في استخدام التكنولوجيا، فإن برنامجاً عمومياً واحداً للجميع لا يحقق الأهداف المطلوبة.

ولهذا فإن الدراسة –وكبديل للنموذج العمومي المستخدم– تقترح استخدام أنشطة تدريبية أخرى مثل التعليم: واحد لواحد، وأشرطة الفيديو التعليمية، والورش العملية التطبيقية، والتدريب الإلكتروني، حيث إن هذه الأنشطة تدعم جهود أعضاء هيئة التدريس بصورة أكثر فعالية لتطبيق أدوات (الموديل) في العملية التعليمية التعلمية.

كلمات مفتاحية:

نظام إدارة التعلم، (الموديل)، التعلم الإلكتروني، تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، التدريس والتعلم.

Faculty's Perceptions of Moodle (LMS) Training Program and its Impact on their Levels of E-Learning Implementation: Qualitative Look

Fawzi Ishtaiwa*

Ibtehal Aburezeq**

Khaled Abu Sheirah***

Thaer Ghbari****

* Assistant Professor, Al Ain University of Science and Technology, United Arab Emirates. (Main Researcher).

** Assistant Professor, Al Ain University of Science and Technology, United Arab Emirates.

*** Assistant Professor, Zarqa Private University, Jordan.

**** Assistant Professor, Zarqa Private University, Jordan.

33. Wilke, R. (2000). "The effect of active learning on college students' achievement, motivation, and self-efficacy in a human physiology course for non-majors". Dissertation Abstracts International, V. 61, 11A, AA19992936

34. Zanobini, M & Usui, C. (2002). "Domain-specific self-concept and achievement motivation: the transition from primary to low middle school". Educational Psychology. 22, N. 2, 261-289

35. Zamanpour, H. (2000). "The mediation roles of performance –avoidance goals pursuit and procrastination in the heretical model of achievement motivation". Dissertation Abstracts International, V. 39-01, AAIMQ52375

21. Martin, J. (2007). Research and theory in achievement motivation University of Victoria. www.educ.uvic.ca/epls/faculty/martinjoan.

22. Martin, G & Pear, J. (2003). Behavior modification: What it is and how to do it. New Jersey: Prentice Hall.

23. McClelland, D. (1985). Human Motivation. Glenview: Scott Foreman

24. Mccneely, C. (1996). "Student achievement and teacher motivation in elementary schools". Dissertation Abstracts International, V. 57-06A, AA19635760.

25. Morris, E. (1985). "The relationship between selected principal activities, teacher motivation, student motivation, and student achievement". Dissertation Abstracts International, V. 47-01A, AA18606070

26. Nicholls, J & Duda, J. (1992). "Dimensions of achievement motivation school word and sport". Journal of Educational Psychology, V.84, 122-154

27. Thompson, T. (1995). "Self-worth protection in achievement motivation: Performance effects and attribution behavior". Journal of Educational Psychology, V. 87, 598-610

28. Rabideau, S. (2007). Effects of achievement motivation on behavior. www.personalityresearch.org/papers/rabideau.html

29. Richardson, J. (1994). "Selected aspects of teacher motivation and student achievement in selected Georgia Schools". Dissertation Abstracts International, V. 45-09A, AA18427566

30. Wang, T. (1992). "The effects of achievement motivation goal acceptance, and task performance and goal difficulty on task performance". Dissertation Abstracts International, V. 57- 12A, AA42758979

31. Weiner, B. (1986). An attribution theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag

32. Winfield, S & Eccles, H. (2000). "Expectancy-value theory of achievement motivation". Contemporary Educational Psychology, V.25, 68-81

11. Fernandez, F. (1997). "Fifth and seventh grades' beliefs about practices for motivating students in math and reading". Dissertation Abstracts International, V. 58-04A, AA19729376

12. Harackiewicz, J. (1996). "Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediation analysis". Journal of Personality and Social Psychology, V. 70, 461-475

13. Helm, M. (1994). "Relationship among teachers' satisfaction / dissatisfaction levels, teacher motivation and student achievement". Dissertation Abstracts International, V. 45-11A, AA18502169

14. Garskof, M. (1984). "Motivating teachers with no financial incentives: The relationship of compensatory-time jobs and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in New York City". Dissertation Abstracts International, V.45-07A, AA18421481

15. Gawel, J. (2007). Hertzberg's theory of motivation and Mallow's hierarchy of needs. http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/herzberg.

16. Gibbs, Y. (1996). "Selected aspects of principal influenced teacher motivation and student achievement". Dissertation Abstracts International, V. 57-12A, AA18706906

17. Christopher, J. (2004). "The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: A meta-analysis". Human Performance, V. 17, N.1, 95-117

18. Graham, W. (1991). "A review of attribution theory in achievement contexts. Educational Psychology Review, V.3, N. 1, 5-39

19. Lehto, A & Elliot, A. (1997). "Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade". Journal of Personality and Social Psychology, V. 73, 1284-1295

20. McGregor, H. (1999). "Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation". Journal of Personality and Social Psychology, V. 76, 628-644

References:

1. Abuser, R. (1995). "Self esteem and achievement motivation as determination of students' approaches to studying". Studying Studies in Higher Education, V. 20, N. 2, 19-26

2. Aycock, P. (2003). "The Mississippi student achievement improvement act and the no child left behind act: Leadership and teacher motivation". Dissertation Abstracts International, V. 64, 09A, AA13103678

3. Brenan, A. (2007). Enhancing students' motivation.

   www.soencouragement.org/enhancing-students-motivation.htm

4. Bernstein, J & Maier, G. (2005). "Implicit and self –attributed motives to achieve: Two separate but interacting needs". Journal of Personality and Social Psychology, V. 89, 205-222

5. Butler, R. (1999). "Information seeking and achievement motivation in middle childhood and adolescence: The role of conceptions of ability". Developmental Psychology, V.35, 146-163

6. Cherry, J. (2007). Attribution theory (Weiner).

   http://tip.psychology.org/weiner.html

7. Coffman, J. (2001). "A cross – cultural investigation of achievement motivation". Dissertation Abstracts International, V. 61-12B, AA19998942

8. Daniels, D & Kalkman, H. (2001). "Young children's perspectives on learning and teacher practices in different classroom contexts: Implications for motivation". Early Education and Development, V.12, N. 2, 253-273

9. Eliza, V. (1987). "Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective". Educational Psychology, V.79, 4907

10. Elliot, A & Sheldon, K. (1997). "Avoidance achievement motivation: A personal goals' analysis". Journal of Personality and Social Psychology, V. 73, 171-185

hereinafter variables; the researcher found that there have been no statistical differences between English language teachers' achievement motivation and others': teaching stage, experience and the number of sessions. The researcher, based upon the discussion of the results, recommends further studies in this domain.

Recommendations

Based on the study results and discussion, the researcher would like to recommend the following:

- Providing a relevant social and economical circumstance for teachers, so as to increase the achievement motivation level.
- Overcoming the educational and professional problems which face English language teachers, so as to facilitate their professional practicing.
- In order to make the study more applicable the researcher recommends others specialists and researchers to make more studies in this domain.

This result partially agrees with some studies: Goff man, 2001; Wilke, 2000; Zamanpour, 2000, whose results showed low level achievement motivation on people. It also disagrees with many of previous studies: Christopher, 2004; Aycock, 2003; Mccneely, 1996; Gibbs, 1996; Helm, 1994; Richardson, 1994; Garskof, 1984, whose results showed a high level on people's achievement motivation.

2. Discussion of the results of the second and the third questions, which are focused in asking about the statistical significant differences between means of achievement motivation among the English language teachers schools due to variables of gender and educational qualified, results shows that there are statistical significant differences in favor of females and MA teachers respectively.

The researcher can interrupt these results to the reason of the females' discrimination in the capacity of toleration and capacity of facing various problems. Also teachers who have the capacity in undertaking of responsibility and facing problems in addition to the high aspiration level. All of these factors positively affect the height of achievement motivation Level.

3. Discussion of the results of the fourth, the fifth and the sixth questions, which are focused in asking about the statistical significant differences in means of achievement motivation among the English language teachers schools due to the variables of teaching stage, experience, and number of sessions, show that there are no statistical significant differences in achievement motivation due to this variables.

These results can interrupt to similarities of the cultural, economic, social, and political circumstances among the population of the study, and the educational and professional problems which face them.

Conclusion:

Consequently, the study at hand aimed at investigating the level of English language teachers' achievement motivation in Tulkarm region in the light of certain questioned variables; teaching grade, experience, the number of sessions, educational qualification and gender. The researcher, after getting done with his deep research, concluded that the general level of English language teachers' achievement motivation is moderate. Hence, due to the

Discussion of results:

The purpose of the present study is to investigate the level of English language teachers' achievement motivation in the light of these variables: gender, educational qualification, teaching stage, experience, and number of sessions. ***Results are interpreted and discussed in the light of the previous studies and theoretical framework according to its questions as follows:***

1. Discussion of the results of first question: Which are interested in asking about the level of English language teachers' achievement motivation, and the results show that the general level for English language teachers' achievement motivation was moderate. Also teachers showed a very high level on item (13), which is related to the absence of rivalry in the immediate life; and this is an evidence of the low of teachers achievement motivation.

Also, teachers showed a high level at the items (9) and (11) which are related to free time and incapacity on undertaking of responsibility at work. Whereas teachers show a low level on items (1, 23, and 10) which is related to practice which show frustration and lowering of motivation in achievement and work.

The lowering of the Palestinian teachers' achievement motivation level can be interpreted to the depression of the widespread political, social and economic circumstances in this region, and the effect of these factors on teachers' motivation. The researcher can illustrate these circumstances as:

The teachers' financial conditions and the teacher's feeling of injustice when they compare their income with the others'.

The teachers' feeling that they have not observed esteem which negatively affect on their performance at work.

Teachers' are ignorance of the importance of the functional development because of nonexistence of promotion chances.

The state of the educational process in Palestine characterized by the rising of the student's number inside the class and the lack of the technical instruments.

Table (9)

Achievement motivation among the English language teachers schools due to experience variable

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	Sig.
Between Groups	30.70	4	7.68	2.14	0.093
Within Groups	298.81	88	3.39		
Total	329.51	92	-		

Table (9) above shows that there are no statistical significant differences in means of achievement motivation among the English language teacher's schools due to experience variable.

Results of the Sixth Question: Are there significant statistical differences (α= 0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to number of sessions variable?

Table (10)

Achievement motivation among the English language teachers schools due to the number of sessions variable

Number of sessions	No	Mean	SD
Less than 5	38	4.36	0.90
6 -10	43	3.29	0.88
More than 10	12	3.21	0.97
Sum	93	3.62	0.92

Results in table (10) show that there are differences in the means of achievement motivation among the English language teachers' schools due to number of session's variable, so the (ANOVA) test is used to examine the differences between this means as follows in table (11):

Table (11)

Achievement motivation among the English language teacher's schools due to number of session's variable

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	Sig.
Between Groups	9.44	2	4.72	1.33	0.471
Within Groups	320.07	90	3.56		
Total	329.51	92	-		

Table (11) above shows that there are no statistical significant differences in means of achievement motivation among the English language teachers schools due to number of sessions variable.

Results in table (6) shows that differences for MA teachers,

Results of the Fourth Question: Are there significant statistical differences (α= 0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to teaching stage variable?

Table (7)

Achievement motivation among the English language teachers due to teaching stage variable

teaching stage	No	Mean	SD	t	Sig.
Basic	48	3.71	0.91	0.951	0.786
Secondary	45	3.52	0.94		

Table (7) shows that there are no statistical significant differences in means of achievement motivation among the English language teachers due to teaching stage variable.

Results of the Fifth Question: Are there significant statistical differences (α= 0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to experience variable?

To answer this question, the following results were analyzed in table (8)

Table (8)

Achievement motivation among the English language teachers schools due to experience variable

Experience	No	Mean	SD
Less than 5	17	4.46	0.95
6-10	20	3.83	0.99
11-15	31	3.62	0.87
16-20	17	3.34	0.89
More than 20	8	2.93	0.87
Sum	93	3.62	0.92

Results in table (8) show that there are differences in the means of achievement motivation among the English language teacher's schools due to experience variable, so the (ANOVA) test is used to examine the differences between this means as follows in table (9):

Table (4)

Achievement motivation among the English language teachers schools due to educational qualification variable

educational qualified	No	Mean	SD
Diploma	34	3.16	0.84
BA	48	3.11	0.91
MA	11	4.55	1.04
Sum	93	3.62	0.92

Results in table (4) show that there are differences in the means of achievement motivation among the English language teachers' schools due to educational qualification. The (ANOVA) test is used to examine the differences between this means as follows in table (5):

Table (5)

Achievement motivation among the English language teacher's schools due to educational qualification variable

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	Sig.
Between Groups	17.56	2	17.20	4.96	0.009*
Within Groups	311.95	90	3.47	-	-
Total	329.51	92	-	-	-

*sig. at (α= 0.01)

Table (5) shows that there are statistical significant differences in means of achievement motivation among the English language teachers' schools due to educational qualifications variable. To know the direction of these differences the (SDL) Post Hoc test is used, table (6) below shows the result of the Post Hoc test:

Table (6)

Achievement motivation among the English language teacher's schools due to educational qualification variable

Educational qualification	Diploma	BA	MA
Diploma		0.812	0.003*
BA			0.001*
MA			

*sig. at (α= 0.01)

No in question	Items	No.	Mean	%	Rank
16	I don ’t prefer to have responsibilities regarding others.	23	3.22	64.4	Low
19	I try to do my best in my work even if I ’m not observed	24	3.18	63.6	Low
4	I am interested in my previous achievement and I am not interested in the future objectives.	25	3.12	62.4	Low
1	I think that success in work and life is based basically on luck.	26	3.11	62.2	Low
28	I feel bored when I watch cultural programs and scientific seminars.	27	3.03	60.6	Low
10	I feel that I ’m a hard worker and persistent in my work as a teacher.	28	3.01	60.2	Low
Total			3.62	72.4	moderate

Results show that the teachers’ responses on the items of the achievement motivation scales were moderate with a mean of (3.62) and a percentage of (72.4%). It is obvious that the teachers’ responses were very high on item (13) with a mean of (4.57) and a percentage of (91.4%) , high on items (11 and 9), moderate on items (7, 14, 20, 24, 17, 15, 3, 5, 26, 23, 12, 2, 22 and 27), but the responses were low on items (6, 25, 8, 21, 18, 16, 19, 4, 1, 28 and 10).

Results of the Second Question: Are there significant statistical differences (α=0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to gender variable?

Table (3)

Achievement motivation among the English language teachers due to gender variable

Gender	No	Mean	SD	t	Sig.
Males	47	3.55	0.89	3.44	0.043*
Females	46	3.69	0.91		

*sig. at (α= 0.05)

Table (3) above shows that there are statistical significant differences in means of achievement motivation among the English language teachers due to gender variable in favor of females.

Results of the Third Question: Are there significant statistical differences (α= 0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to educational qualification variable?

Table (2)

No in question	Items	No.	Mean	%	Rank
13	We don't have the chance of rivalry in our immediate life.	1	4.57	91.4	V. high
11	Many days pass without doing or achieving anything.	2	4.31	86.2	High
9	I often avoid difficult responsibilities in my work.	3	4.14	82.8	High
7	I have a strong desire to improve my functional status.	4	3.99	79.8	moderate
14	I feel very happy when practicing my work.	5	3.97	79.4	moderate
20	It's not necessary to understand everything.	6	3.96	79.2	moderate
24	I always like to make changes and modifications for the way and method in my work.	7	3.95	79.0	moderate
17	I don't like practicing the routine work.	8	3.91	78.2	moderate
15	I can do the same work for a long time without any boredom.	9	3.89	77.8	moderate
3	I'm satisfied with my immediate salary.	10	3.81	76.2	moderate
5	I try to do my work with persistence and determination.	11	3.79	75.8	moderate
26	I can't tolerate the difficulties which face me in my work as a teacher	12	3.76	75.2	moderate
23	I don't mind if I spent my time and effort for success and distinction in my work.	13	3.75	75.0	moderate
12	I don't think that my work in the future is based on luck and chance.	14	3.69	73.8	moderate
2	I usually spend a long time in preparing for my work.	15	3.66	73.2	moderate
22	I feel frustrated when problems face me while I'm practicing my work.	16	3.61	72.2	moderate
27	I feel with pride and honor in my work as a teacher.	17	3.51	70.2	moderate
6	I easily forget my work when I'm in a holiday.	18	3.47	69.4	Low
25	I try to make things in their time but not delaying them to another time	19	3.41	68.2	Low
8	I feel lazy while practicing my work.	20	3.34	66.8	Low
21	I feel with enjoyment when I read extra books which benefit me in my work as a teacher.	21	3.27	65.4	Low
18	I think that challenges and competition with classmates in the teaching domain are useless	22	3.23	64.6	Low

validity. The level of (86.7%) inter- validity agreement was reached for the questionnaire, which indicated that the questionnaire validity was adequate acceptable.

Reliability of the instrument:

To test the evidence for the reliability of the questionnaire, the internal consistency was used with a Cronbach alpha formula. Accordingly, the reliability coefficient was (0.84) which fits the purpose of the study.

D. Procedures:

The study took place within the period of second semester of the school year 2006/ 2007, questionnaires were presented by the researcher individually to (93) teachers from Tulkarm region who randomly assigned.

The subjects were asked to answer each item; the collected data were statistically analyzed by using of SPSS.

Statistical Analysis:

The statistical Package for Social Sciences (SPSS) computer program was used for statistical treatment of the data.

To answer the questions of the study different techniques are used:

- Means, standard deviations, and percentages, Independent T-test, One Way ANOVA, (SDL) Post Hoc test, Cornbach Alpha Formula.

Results of the study:

To analyze the findings, the researcher used the following ranks for analysis and interpretation:

- (90% and more): very high, (80% - 89.9%): high, (70% - 70.9%): moderate, (60% - 69.9%): low, (less than 60%): very low.

Level of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools?

Variables	level	No.	Percentage %
Experience	Less than 5	17	18.28
	6-10	20	21.51
	11-15	31	33.33
	16-20	17	18.28
	More than 20	8	8.60
Number of sessions or classes	Less than 5	38	40.86
	6-10	43	46.24
	More than 10	12	12.90
Total		93	100

C. Instrument:

The researcher conducted a questionnaire in order to determine the level of English language teachers' achievement motivation, The questionnaire consists of (28) items, the items of the questionnaire were divided into two sections: positive items consisted of (15) item (2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 14, 16, 19, 21, 23, 24, 25, and 27), and negative ones consisted of (13) item (1, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 20, 22, 26, and 28).

The subjects responded on the questionnaire items on a 5- point Likert scale (5=strongly agree; 4=agree; 3= undecided; 2= disagree; 1= strongly disagree) for the positive items, and (5= strongly disagree; 4= disagree; 3= undecided; 2= agree; 1= strongly agree) for negative items. The questionnaire scores ranged on (28 – 140), high scores indicate the high level of achievement motivation, while low scores indicate low level of achievement motivation.

Validity of the instrument:

To ensure the questionnaire validity: content validity, the questionnaire was judged by five referees (three from Education Department and two from the English Department at An-Najah University and Al- Quads Open University) were asked for their comments regarding its suitability, appropriateness, and

and student achievement. The analysis of covariance data revealed a positive statistically significant relationship existed between changes in the student's achievement scores and changes in reading and math subtest scores.

The purpose of Garskof (1984) examined the possible relationship between the job satisfaction of high school teachers and the no financial incentive of status pay, privilege pay, and power, as operational by the holding of a compensatory-time job. This study also examined the possible relationship of the need to achievement to the holding of a comp-time job and the job satisfaction of high school teachers. The results failed to support the high positive correlation between holding a comp-time job and satisfaction with supervision for teachers with a high need to achieve.

Methodology:

A. Population:

The population of the study was limited to English language teachers from government schools in Tulkarm region. This population consisted of (227) teachers (114 males, and 113 females).

B. Sample:

The sample of the study consists of (93) English language teachers from goverment schools in Tulkarm were randomly chosen. The subject of the study is distributed regarding to independent variables as shown in table (1):

Table (1)

Sample distribution according independent variables

Variables	level	No.	Percentage %
Gender	Males	47	50.54
	Females	46	49.46
Educational Qualification	Diploma	34	36.56
	BA	48	51.61
	MA	11	11.83
Teaching stage	Basic	48	51.61
	Secondary	45	48.39

and was significantly more self-efficacious than students in the control group. But there were no significant differences in achievement motivation.

Fernandez (1997) examined the attitudes towards various practices of (102) 5th grade students, (107) 7th grade students and teachers. The results showed that few other significant relations were found between those variables and students' views of practices, also the relationship between students and teachers can therefore reveal areas of agreement that can be built upon to design motivational programs that both students and teachers believe will help students.

McNealy (1996) examined the differences in selected aspects of teacher motivation between schools with a recent history of high student achievement and those with a recent history of low student achievement. The findings of this study show that teachers in schools with lower student achievement test scores were more highly motivated to improve student achievement than teachers in schools with higher student achievement test scores.

The purpose of Gibbs (1996) determined the significance of differences in aspects of teacher motivation scores for schools that were grouped by student achievement motivation. The Teachers' Motivation Diagnostic Questionnaire was used to measure teacher achievement motivation. The results of this study indicate that research which link teacher motivation and student achievement may be contradictory.

Helm (1994) utilized the Job Episodes Questionnaire designed to measure the frequency with which the sample teachers experienced feelings of satisfaction with motivation and dissatisfaction with his hygiene. Findings showed that a supporting for the two-factors nature of the motivation-hygiene theory with positive relationships shown between teachers' scores on the motivators' portion of their achievement motivation to perform, but not with the hygiene.

Richardson (1994) examined the linkages between four aspects of 4th grade teachers' achievement motivations and the achievement of 4th grade students. Results showed that those schools with higher levels of teacher achievement motivation also showed higher achievement test scores,

Morris (1985) determined if a significant relationship existed between pre-designed principal activities and teacher motivation, student motivation,

Literature Review:

Christopher (2004) studied the relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior. Results showed that achievement motivation was significantly correlated with both choice of an entrepreneurial career and entrepreneurial performance.

Aycock (2003) examined the relationship between school leadership style, either initiating structure or consideration, and work motivation of elementary teachers to meet the standards of the Mississippi Student achievement improvement. There were (340) teachers who completed study questionnaire and the findings indicated that there is a significant relationship between extrinsic motivation, intrinsic motivation and general satisfaction and principals' leadership behaviors consideration and initiating structure.

A cross-cultural investigation of Coffman (2001) was designed for examining the relation of cultural values to parenting style and achievement motivation. Ethnic comparisons revealed significant differences in grades, achievement motivation, and experiences with parents. The results indicated that self-construction did not influence the relation between parental control and achievement motivation for Asian-, Latino-, or Euro Americans. For all groups, parental control was negatively related to achievement motivation.

Daniels & Kalama (2001) investigated primary students' perceptions of teacher practices and learning in learner centered and non-learner –centered classroom contexts. Results found that primary students valued similar characteristics in teachers regardless of classroom context or grade level.

According to the traditional hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, the Zamanpour (2000) study purpose was to extend the existing research on avoidance forms of achievement motivation to examine. The results obtained from a series of multiple regression analyses indicated that both performance-avoidance goal pursuit and procrastination mediated effects of fear of failure on graded performance, however their mediation process resulted in different achievement outcomes.

Wilkes (2000) investigated the effects active learning strategies had on college students' achievement motivation, and self–efficacy. Factorial analyses indicated the treatment group acquired significantly more content knowledge

- Are there significant statistical differences (α=0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to teaching stage variable?
- Are there significant statistical differences (α=0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to experience variable?
- Are there significant statistical differences (α=0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to number of sessions variable?

The Significance of the Study:

The recent study aims to investigate the level of achievement motivation, in light of some variables: Gender, educational qualified, teaching stage, experience, and number of sessions, among English language teachers from government schools in Tulkarm region

Definition of terms:

- ***Achievement motivation:*** Teachers' aptitude to have the role of responsibility which is entrusted him, and attempt to achieve educational objective effectively and overcome the challenges and difficulties which face him in reaching the level of vocational success.
- ***Internal motivation:*** internal motivation refers to motivation that comes from inside an individual rather than from any external or outside rewards, such as money or grades.
- ***External motivation:*** refers to motivation that comes from outside an individual. The motivating factors are external, or outside, rewards such as money or grades. These rewards provide satisfaction and pleasure that the task itself may not provide.

Limitations of the study:

This study anticipates the following limitations:

- The results and conclusions may not be generalized to other scientific concepts.
- The results may not be generalized to teachers in other regions.
- The study was limited to the instruments which are used to measure the teachers' achievement motivation.
- Study time and place dimensions.

- Achievement motivation is considered as a compound nature which consists of many factors such as: idealism in work, rivalry and seriousness, diligence, aspiration, sacrificing in order to work and surpass desire for distinction and capacity to overcome challenges and difficult tasks.
- People are different in their level of achievement motivation, and this is due to many factors: Internal which is related to person's ability, readiness and self derives. External this is related to task's difficulties and work's skills which are followed with the chance and lucky for success in doing these tasks.
- Social upbringing and parents' care and their methods in education which are considered as basic factors to motivate achievement motivation for their sons.

Statement of the problem:

According to the researchers' knowledge, a few studies are conducted on teachers' achievement motivation, and because of the importance of this topic especially for teachers; to give them some useful information about their important psychological traits and their personality to practice teaching effectively, and adjust to vocational status, the researcher tried to make a study on this subject hoping to be reinforcing to these studies in psychology and education in Palestine.

This study aims to investigate the level of achievement motivation, in the light of some variables: Gender, educational qualified, teaching stage, experience, and number of sessions, among English language teachers from government schools in Tulkarm region.

Research questions:

This study aims to answer the following questions:

- What is the level of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools?
- Are there significant statistical differences (α=0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to gender variable?
- Are there significant statistical differences (α=0.01) in means of achievement motivation among the English language teachers in Tulkarm schools due to educational qualification variable?

were strong determiners of job satisfaction: achievement, recognition, the work itself, responsibility, and advancement. These motivators (satisfiers) were associated with long-term positive effects in job performance while the hygiene factors (dissatisfies) consistently produced only short-term changes in job attitudes and performance, which quickly fell back to its previous level (Gawel, 2007)

7. Weiner's Theory:

Weiner focused his attribution theory on achievement by identifying ability, effort, task difficulty, and luck as the most important factors affecting attributions for achievement. Attributions are classified along three causal dimensions: focus of control, stability, and controllability. The focus of control dimension has two poles: internal versus external focus of control. The stability dimension captures whether causes change over time or not. For instance, ability can be classified as a stable, internal cause, and effort classified as unstable and internal. Controllability contrasts causes one can control, such as skill efficacy, from causes one cannot control, such as aptitude, mood, others' actions, and luck (Weiner, 1986).

Weiner's theory has been widely applied in education, law, clinical psychology, and the mental health domain. Attribution theory assumes that people, attribute causes of actions to behavior. A person seeking to understand why another person did something may attribute one or more causes to that behavior. A three –stage process underlies an attribution: 1. The person must perceive or observe the behavior, 2. Then the person must believe that the behavior was intentionally performed, and 3. Then the people must determine if they believe the other people were forced to perform the behavior (in which case the cause is attributed to the situation) or not (in which case the cause is attributed to the other people) (Cherry, 2007).

Review of Theories:

It is manifested from the previous theories of achievement motivation that motivation has a group of features which are:

- ♦ Achievement motivation is one of the personality variables in which the success of a person in his profession or study depends strongly on it, so it is an important and effective factor in raising competence and productivity of a person.

This theory believes that people want to achieve and experience levels of aspiration. The concept of these levels say that people like to succeed at the highest possible level with avoidance the possibility of failure. People increase the need for achievement when they experience success, so if they experience success their need for achievement will be strengthened (Brennen, 2007).

4. Nicholls's Theory:

Nicholls was interested in the personal awareness process for capacity, effort and difficulties of work in achievement, so he defined the achievement behavior as the behavior which is directed to indicate or promotes the person's high capacity and to avoid the promotion of low capacity. Nicholls distinguished between two concepts of achievement motivation: Task involvement and ego involvement (Nicholles & Duda, 1992).

5. Self-Worth Theory:

Self-worth theory states that in certain situations students stand to gain by not trying deliberately holding effort. If poor performance is threaten to a person's sense of self-esteem, this lack of effort is likely to occur. This theory states that one way to avoid threat to self-esteem is by withdrawing effort. This allows failure to be attributed to lack of effort rather than low ability which reduces overall risk to the value of one's self-esteem. When poor performance is likely to reflect poor ability, a situation of high threat is created to the individual's intellect. On the other hand, if an excuse allows poor performance to be attributed to a factor underrated to ability, the threat to self-esteem and one's intellect is much lower (Thompson, 1995).

6. Hertzberg's Theory:

Hertzberg is constructed two dimensional paradigms of factors affecting people's attitudes about work. He concluded that such factors as company policy, supervision, interpersonal relation, working conditions, and salary are hygiene factors rather than motivators. According to the theory, the absence of hygiene factors can create job dissatisfaction, but their presence does not motivate or create satisfaction.

In contrast, Hertzberg determined data which the motivators were elements to enriched a person's job; he found five factors in particular that

theoretical attitudes emerged trying to illustrate this motive. ***The researcher presents some of these theories briefly:***

1. Murray's Theory:

Murray considered that the need for achievement forms is one of the important motives for humans; ***He determined that the achievement motivation as:***

- Internal which occurs in doing something for enjoyment.
- External, which occurs in doing something to obtain an award or to avoid punishment (Abouserie, 1995).

2. Hider's Theory:

Hider's theory concentrates on the attribution of causal concept and its effect on the achievement behavior and motivation. ***Four theoretical constructs were identified from experimental findings on aspects of attribution theory*** (Brennen, 2007; Graham, 1991; Weiner, 1986):

- Teachers should refrain from providing unsolicited help during performance of easy tasks because low achievers perceive this behavior as a cue to their low ability. This in turn lessens their effort in performing a task.
- Students' initial desire of efficacy to perform well can motivate them to act in ways that enhance performance.
- Students involved in self-regulated learning are closely tied to students' efficacy beliefs about their capability to perform classroom tasks and their beliefs that, these classrooms tasks are interesting and worth learning.
- Students' prior academic self-concept influences to a great extent their subsequent academic achievement.

3. Atkinson's Theory:

Atkinson sees that achievement motivation consists of three points: motive strength, possibility of a person's success, and the value of motive itself. ***Atkinson puts the aspects of achievement motivation according to its strength or weakness*** (Wig field & Eccles, 2000):

- Perseverance and determination to reach the objectives goals.
- Competition with others.
- This is made regarding to excellence and goodness in performance criterion.

our needs, desires, and ambition in life. While, Martin & Pear, (2003) defined achievement motivation as a desire for significant accomplishment for mastering skills or ideas for control, and rapidly attaining a high standard.

Many studies and researches indicate that achievement motivation is one of the most important motives which direct one's behavior to achieve success and superiority, many researches showed that if one has a high achievement motivation he will learn or respond and his creation will be quicker than one who has a low achievement motivation (McGregor, 1999; Lento & Elliot, 1997; Elliot & Sheldon, 1997; Harackiewicz, 1996; Thompson, 1995).

As has been noticed, the most important aspects of achievement motivation are the following:

The tendency to achieve success and avoid failure.

Having the responsibility to solve private and public problems.

The tendency to put specific objectives and achieve them in the best way.

The tendency to persistence and challenge in behavior.

Looking at the future with optimism and without wasting time.

The tendency to precede planning for work and using its skill carefully.

Preferring roles that lead to distinct and surpass.

Choosing experts not friends to share work.

Through the previous definition of achievement motivation The present study assumes the following definition for this concept: Teachers' aptitude to have the role of responsibility which is entrusted him, and attempt to achieve educational objective effectively and overcome the challenges and difficulties which face him in reaching the level of vocational success.

Achievement Motivation Theory:

Researchers and studies on achievement motivation focused on the cognitive factors and attribution factors which are highly affect many of the

Introduction and theoretical background:

The achievement motivation is considered one of the important aspects in the human motives' system, in which the researchers of social psychology and personality were concerned in for a long time (McClelland, 1985).

The term achievement motivation in psychology refers to Alfred Adler who showed that achievement motivation is a compensational motive which is derived from the childhood experiences (Wang, 1992). Also Murray considered that the need for motivation one of the important motives to human beings, and he was the first one who presents this concept accurately considering it as an important constituent of the personal constituents (Weiner, 1986).

In the 60s of the previous century a lot of studies and research were presented to ask about the dimensions, elements of this concept and the quality of its determination (Martin, 2007). McClelland (1985) defined it as the readiness which is characterized by proportional stability to reach success and achievement, and this readiness stay inside the person until it is stimulated by some stimulation in definite situations, and he considers that the achievement behavior reflects the feeling of the fear of failure or hope of success.

Furthermore, Kinchella and Glucksberg say that achievement motivation includes the desire to do a difficult work, facing the high criteria and surpass others (Zanobini & Usui, 2002). Also Elizor (1987) classified achievement as follows:

- Behavior modality (cognitive, emotional, and instrumental).
- Type of confrontation (self confrontation and problem confrontation).
- Time perspective (before, through and after achieving the task).

There is no doubt that achievement motivation is considered one of the most important subjects in motivational psychology because the need for achievement motivation is one of the criteria which are related to the progress of society (Butler, 1999). Rabideau (2007) defined achievement motivation as the need for success or the attainment of excellence. But Bronstein & Maier (2005) say that the achievement motivation is based on reaching all of our aspirations in life, and refers to the dynamics of our behavior which includes

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the level of English Language teachers' achievement motivation in Tulkarm region in the light of these variables: gender, educational qualification, teaching grade, experience, and the number of sessions. To achieve this purpose, the researcher constructed a questionnaire which was distributed to a sample consisted of (93) teachers (47 males, and 46 females).

Results showed the following:

1. The general level of the English teachers' achievement motivation is moderate.

2. There was statistical significant difference between English language teachers' achievement motivation due to the variables: gender and educational qualification, in favor of females and who hold MA degrees.

3. There was no statistical significant difference between English language teachers' achievement motivation due to these variables: teaching stage, experience, and the number of sessions. The researcher recommends supplying the relevant social and economic circumstances for teachers, so as to increase the achievement motivation level, try to overcome the educational and professional problems which face the English language teachers and encourage other specialists and researchers to make more studies in this domain.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي اللغة الإنجليزية معلماً، طولكرم في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، ومرحلة التعليم، والخبرة، وعدد دورات التأهيل. لتحقيق هذا الغرض تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (٩٣) معلماً ومعلمة (٤٧ معلماً ، ٤٦ معلمة).

وقد أظهرت النتائج الآتية:

١. أن المستوى العام لدافعية الإنجاز لدى معلمي اللغة الإنجليزية كان متوسطاً.

٢. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معلمي اللغة الإنجليزية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وذلك لصالح المعلمات والمعلمين ذوي حملة درجة الماجستير.

٣. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معلمي اللغة الإنجليزية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغيرات: مرحلة التعليم، والخبرة، وعدد الدورة التأهيلية. يوصي الباحث بتوفير ظروف اقتصادية واجتماعية مناسبة للمعلمين من أجل زيادة مستوى دافعية التحصيل والولوج في ايجاد حلول منطقية للمشكلات التعليمية والمهني التي تواجه المعلمين، وفي محصلة البحث يوصي الباحث باجراء مزيدا من الدراسات و الابحاث في هذا المجال.

English Teachers' Achievement Motivation In The light of Some Variables in Tulkarm Government Schools

Ayman Awad Amin Mahmoud*

* Instructor, English Department, The Arab American University, Jenin.

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies

Contents

9. References should follow rules as follows:

   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.

   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.

10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.

11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 35 pages or 8000 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette "Disk A" or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the Journal in which his paper is published.

FOR CORRESPONDENCE AND SENDING RESEARCH USE THE FOLLOWING ADDRESS:

Chief of the Editorial Board of the Journal of Al-Quds Open University for Research & Studies

Al-Quds Open University

P.O. Box ; 51800

Tel: 02-2984491

Fax: 02-2984492

Email: hsilwadi@qou.edu

DESIGN AND ARTISTIC PRODUCTION:

Graphic Design & Production Department
Scientific Research & Graduate Studies Program

Al-Quds Open University

Tel: 02-2952508

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies